



**Lindanor  
de Oliveira  
Figueiredo**

**A Arte Contemporânea e os Processos Criativos  
na Educação Artística**



**Lindanor  
de Oliveira  
Figueiredo**

## **A Arte Contemporânea e os Processos Criativos na Educação Artística**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Criação Artística Contemporânea, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Rosa Maria Pinho de Oliveira, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus heróis.

## **O júri**

### **presidente**

Prof.<sup>o</sup> Doutor Paulo Bernardino das Neves Bastos

Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

### **arguente**

Prof.<sup>o</sup> Doutor Nuno Miguel Chuva Vasco

Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Portalegre

### **orientador**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Rosa Maria Pinho de Oliveira

Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

**agradecimentos**

a todos aqueles que de uma forma ou de outra estiveram ligados a este trabalho.

**palavras-chave**

Educação Artística, Processos Criativos, Oficina de artes, Arte Contemporânea.

**resumo**

O presente trabalho de investigação insere-se no Mestrado em Criação Artística Contemporânea, da Universidade de Aveiro, tendo como objectivo a aplicação da criação artística contemporânea na educação artística através de projectos, ao nível do ensino secundário. Verificou-se, assim, a necessidade do estudo dos caminhos no desenvolvimento dos processos criativos e dos estímulos utilizados nesse percurso. As práticas docentes apresentadas promovem o desenvolvimento do potencial e da expressão criativa dos alunos, assim como o impacto da arte contemporânea no ensino secundário, que necessita de ser observada, analisada, reflectida, experienciada e divulgada. Desejamos, com a presente investigação, contemplar o ensino artístico e a natureza das obras de arte contemporânea. Na presente dissertação desencadeei um projecto de investigação-acção com um pequeno grupo de alunos do 12.º Ano em que as estratégias de mediação estiveram determinadas por visitas a exposições, ida ao teatro, à dança e pela análise de obras de arte contemporânea. Estas actividades conduziram a processos de descoberta, experimentação e de expressão individual e colectiva, requerendo um domínio de práticas em que se consolidam técnicas, tendo sempre presente sessões de agilização da criatividade. Na didáctica de Oficina de Artes, a unidade escolhida foi a *Body Performance*, sua interacção com o processo de criação em detrimento do produto. No entanto, não deixou de se fazer o percurso desde o trabalho diagnóstico e a consequente apresentação do processo dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano, que culminaram na divulgação de vários projectos, onde despoletamos, sempre que possível, os estímulos aos processos criativos, assim como uma revisão acerca do modo como ocorre o processo criativo.



**keywords**

Artistic Education, Arts Workshop, Creative Process, Contemporary art.

**abstract**

This research work is part of the Master in Contemporary Artistic Creation, taught at the University of Aveiro, taking aim at the implementation of the contemporary artistic creation in art education through projects, at the level of secondary education. There is, therefore, the need for the study of the paths in the development of creative processes and of the stimulation used in this process. The teachers practices here presented promote the development of the potential and the creative expression of the students, as well as the impact of contemporary art at the secondary school that needs to be observed, analyzed, thought about, experienced and disseminated. We wish, with this research, contemplate the art education and the nature of the works of contemporary art. In this thesis I have initiated a research project with a small group of students from the 12<sup>th</sup> level in which the mediation strategies were determined by visits to exhibitions, theater, dance and the analysis of contemporary works of art. These activities led to the processes of discovery, experimentation and individual and collective expression, and require a field of practice in which they consolidate techniques, having always present sessions of speeding up the creativity. The teaching of Arts Workshop, the chosen unit was the 'Body Performance', its interaction with the process of creation to the detriment of the product. However, we did not fail to make the journey from the diagnostic work and the consequent presentation of the process of the work developed over the course of the year, which culminated in dissemination of several projects, where we bring out, whenever possible, the stimulation to the creative processes, as well as a review of the way in which the creative process occurs.





## Índice

<b>Índice .....</b>	<b>7</b>
<b>Índice de Imagens .....</b>	<b>9</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo I .....</b>	<b>15</b>
1. Enquadramento teórico .....	15
1.1. Como fomentar o Processo Criativo .....	16
1.2. As Inteligências, a aprendizagem e seus estímulos .....	17
1.3. A Teoria das Inteligências Múltiplas .....	18
1.4. Que relação existe entre o Processo Criativo e as Inteligências Múltiplas? .....	20
1.5. Como se manifestam as Inteligências Múltiplas .....	22
1.6. Estruturas Mentais, uma reflexão sobre o futuro do talento .....	31
1.7. Capacidades representadas na Estrutura do Intelecto .....	33
1.8. Relações entre Inteligência e Criatividade .....	37
1.9. Síntese .....	40
<b>Capítulo II .....</b>	<b>43</b>
2. Processos Criativos em Educação Artística .....	43
2.1. Fases por que passam os actos criativos .....	49
2.2. Estímulos contemporâneos .....	51
2.3. Abordagens recentes no estudo da criatividade Modelos e Ambiente .....	53
2.4. Como avaliar a criatividade .....	55
2.5. Como desenvolver a criatividade do aluno em sala de aula .....	58

<b>Capítulo III .....</b>	<b>69</b>
3. Práticas Educativas.....	69
3.1. Estratégias da investigação-acção .....	70
3.2. Percurso em Oficina de Artes .....	73
3.3. Descrição do projecto .....	82
3.4. Metodologias e práticas de Intervenção .....	83
3.5. Projectos de investigação na disciplina de Oficina de Artes .....	89
3.6. Unidade de trabalho: <i>Performance</i> .....	101
3.7. A obra de Arte Contemporânea criação de novos públicos (Autor/Observador-Co-Autor) .....	112
3.8. Análise e reflexão de processos e práticas .....	118
3.9. A Arte Contemporânea interacção com o processo de criação. ....	120
<b>Conclusões .....</b>	<b>131</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>134</b>
<b>Referências da Web .....</b>	<b>138</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>139</b>
<b>CD-ROM</b>	

## Índice de Imagens

Figura. 1 - Desenvolvimento excepcional da inteligência espacial teria permitido a Michelangelo criar a Pietá (1499).....	23
Figura. 2 - Museu de Arte Contemporânea em Niterói. Fotografia tirada em 1997.....	24
Figura. 3 - Auto-retrato de Anton Räderscheidt antes e após um AVC. ....	26
Figura. 4 - Pablo Picasso – “Girl Before a Mirror”, 1932 (Museum of Modern Art, New York). .....	28
Figura. 5 - Cinco Mentas para o Futuro. ....	31
Figura. 6 - Modelo tridimensional da Estrutura da Inteligência (Guilford, 1956). ....	36
Figura. 7 - Espiral auto-reflexiva lewiniana, Fonte: Santos, Elci; Moraes, Carlos; Paiva, João (2004).....	72
Figura. 8 - “O Pensamento pensa e a Imaginação Vê” .....	76
Figura. 9 - Fotografia no “Museu Grão Vasco em Viseu” no visionamento da exposição “Linguagem e Experiência” presente os alunos do 12.º ano, turma Q, conjuntamente com as professoras e a monitora do Museu.....	86
Figura. 10 - Fotografia no “Museu de Serralves” no visionamento da exposição “Às Artes, Cidadãos!” presentes os alunos do 12.º ano, turma Q, conjuntamente com as professoras e um monitor do Museu.....	87
Figura. 11 - Fotografia no “Museu Rainha Sofia” .....	87
Figura. 12 - Fotografias de uma sequência, sob o tema identidades, de uma aluna da turma do 12.º ano. ....	90
Figura. 13 - Fotografias de uma aluna, sob o tema identidades. ....	90
Figura. 14 - Fotografia sob o tema identidades, de uma aluna da turma Q, do 12.º ano.....	91
Figura. 15 - Exposição de fotografia digital sob o tema “Identidades” .....	91
Figura. 16 - Processo e produto de pintura de uma aluna da turma do 12.º ano, turma Q. ...	92
Figura. 17 - Aluna na aula de Oficina de Artes, a finalizar o trabalho de pintura, após execução de protótipo .....	93
Figura. 18 - Processo do trabalho da aluna do 12.º Q. ....	94
Figura. 19 - Produto final da “multidão”. ....	95
Figura. 20 - Desenvolvimento do processo “Balões de Palavras” no espaço da biblioteca. ..	96

Figura. 21 - Lançamento dos balões, pelos alunos 7.º, 8.º, 9.º acompanhado pelo 12.º Q. Visionamento pela comunidade educativa. ....	97
Figura. 22 - Esboço e produto final dos Sapatos do Artista, por uma aluna do 12.º Q. ....	99
Figura. 23 - Processo elaborado por uma aluna do 12.º Q. ....	99
Figura. 24 - Produto final, elaborado por uma aluna do 12.º Q. ....	100
Figura. 25 - Projecto da turma – Instalação. ....	100
Figura. 26 - Exemplo da <i>Performance</i> intitulada “Change into colour”, mediado por tecnologia em tempo real – Vídeo. ....	109
Figura. 27 - Exemplo da <i>Performance</i> intitulada “Expressões “mediado por tecnologia em tempo real - Vídeo. ....	110
Figura. 28 - Exemplo da <i>Performance</i> intitulada “Do interior ao exterior”, mediado por tecnologia em tempo real - Vídeo. ....	111
Figura. 29 - Exemplo da <i>Performance</i> intitulada “Reacção”, mediado por tecnologia. ....	113
Figura. 30 - Corpo em <i>Performance</i> , alusivo ao conceito “silêncio” ....	117
Figura. 31 - Exposição de fotografia digital sob o tema <i>Performance</i> . ....	119
Figura. 32 - Marcel Ducham, Fountain 1917, urinol de porcelana sanitária; 33x42x52cm.	
Figura. 33 - Sherrie Levine, "Fountain After Marcel Duchamp", 1991, bronze. ....	125

## Introdução

Ao dizer que a escola tem o dever de educar e de socializar, estamos a dizer, portanto, que tudo isso é realizado através do ensino e da aprendizagem. As aprendizagens são normalmente assentes em grandes expectativas, baseadas num ensino com *feedback*, adequado e pertinente, culminando num acto educativo orientado e avaliado. O professor de Artes é, no contexto escolar, um motor de desenvolvimento da criatividade dos alunos, no sentido de promover e contribuir para o aperfeiçoamento de diferentes capacidades, como a imaginação, a originalidade e o desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas.

Para solucionar as tarefas propostas, os alunos necessitam de articular inúmeros conhecimentos, ampliar os seus saberes, abrir as mentes para a inovação e novas competências, superar os conteúdos curriculares, transformando, integrando a informação e, finalmente, gerando novas fontes de saber.

A presente proposta tem como objectivo demonstrar, nas aprendizagens dos alunos, a acção produzida através da arte contemporânea, incutindo neles a prática de pesquisa, o desenvolvimento de metodologias de investigação, a experimentação, a fundamentação teórica, e a produção artística. Em simultâneo, devem ser implementadas apresentações, quer a nível individual, quer em grupo, de forma a aproximarem-se das novas linguagens artísticas, para desenvolverem projectos ao nível da fotografia digital, pintura, instalações artísticas, performances e Vídeo. Consequentemente, devem reflectir sobre conceitos, tecnologias e linguagens presentes na Arte Contemporânea, como a *Performance* e *Body Art*, e na sua interacção com o processo de criação em detrimento do produto.

Neste sentido, a presente investigação foi feita, através da implementação bibliográfica, no sentido de como se aplica a compreensão dos processos criativos dos alunos, como recurso potencial para a aprendizagem no contexto da sala de aula, na Escola Secundária Alves Martins.

Os domínios da criatividade podem ser divididos em termos de pensamento criativo e processo criativo. Tendo em conta a relevância que estes conceitos têm, em especial para o ensino, e para a inovação, este trabalho visa contribuir para a sua elucidação, percorrendo, adequadamente, os seus percursos ao longo dos processos projectuais. Em conformidade com as diferentes necessidades, implementaram-se processos de criação, em que os caminhos foram sendo definidos e implementados, envolvendo toda a natureza do aluno e a sua forma de trabalhar. Resultou daqui um estudo da inter-relação entre o processo de aprendizagem no contexto escolar e as diversas concepções sobre inteligência, e criatividade.

Tendo por base a premissa de que a criatividade tem um papel influente nas artes, na invenção e na inovação científica e tecnológica, bem como o reconhecimento de que é cada vez mais imprescindível às nossas versáteis e complexas existências quotidianas, desejou-se apreender este constructo. Assim, “os constructos da inteligência social, prática e emocional, ou das inteligências múltiplas, [são úteis], desenvolvem as nossas noções do que as pessoas podem fazer – mas o constructo do estilo desenvolve a nossa noção do que as pessoas preferem fazer –, de como elas capitalizam as aptidões que possuem. Quando o nosso perfil de estilos de pensamento condiz com um ambiente, progredimos” (Sternberg: 2002; prefácio).

Não há dúvida de que devemos estimular a elaboração de um espaço pedagógico adequado às necessidades actuais de diligenciar soluções criativas para os novos desafios que surgem, a todo momento, no mundo globalizado. De resto, é também necessário auxiliar e amplificar a resolução de problemas, a adaptabilidade aos desafios da vida, a auto-realização. Por último, deve ser avaliada a percepção no uso do processo criativo, através da convergência dos conhecimentos adquiridos.

Efectivamente, pode ser simplificado o entendimento da multiplicidade das práticas criativas, no contexto da Arte Contemporânea, se for implementada uma análise reflexiva e experienciada dos diferentes domínios, através da criação, para uma melhor divulgação das práticas e técnicas criativas experimentais.

Nos dias de hoje, a criatividade está relacionada com uma série de actividades e tarefas ao longo do processo projectual, correspondendo a diversas dimensões de um mesmo fenómeno que foram inseridos em distintos segmentos da vida dos indivíduos, particularmente no campo da educação. Ao interagirmos com os alunos desenvolvemos acções educativas que são consideradas elementos-chave em diferentes áreas profissionais, porém, é necessário compreendê-los à luz da evolução do conhecimento.

Para dar cumprimento aos objectivos do estudo, esta dissertação encontra-se organizada em três momentos. No corpo do trabalho, apresentaremos a fundamentação da investigação, expondo os caminhos percorridos, apresentando os conceitos, os autores e as fundamentações teóricas que conduziram esta pesquisa, assim como as considerações a que chegámos.

No primeiro capítulo, de enquadramento teórico e análise, faz-se um estudo da inter-relação entre o processo de aprendizagem, no contexto escolar, e a criatividade como recurso de auxílio ao desenvolvimento das inteligências múltiplas, compreendendo a relação da inteligência com a criatividade.

No segundo capítulo, o objectivo consiste numa sistematização de conhecimentos, procurando-se compreender o fenómeno da produção criativa e os domínios da criatividade.

Além disso, vai ser abordada a criatividade, na sua importância, tendo por base as distintas perspectivas teóricas, mais actuais, do conceito e analisa-se as características dos climas impulsionadores da criatividade que permitam contribuir para estimular e desenvolver a criatividade em sala de aula. Para finalizar o capítulo, dá-se alguma atenção às particularidades da avaliação da criatividade, em contexto escolar.

Num terceiro capítulo procura-se, através do método de investigação-acção, utilizando o processo de resolução de problemas em contexto de sala de aula, colocar em prática a orgânica da gestão de projectos (desde a criação do conceito, pesquisa, planificação, operacionalização, organização de portefólios e avaliação). Neste percurso, vão sendo referidas as abordagens dos procedimentos a utilizar durante a prática lectiva e a fundamentação teórico-prática do estudo empírico desenvolvido na disciplina de Oficina de Artes. Acrescenta-se, ainda, a referência à descrição da amostra, às hipóteses levantadas e à concretização do projecto pedagógico anunciado.





## Capítulo I

### 1. Enquadramento teórico

Esta dissertação tem como objectivo primordial relatar a experiência docente desde a concepção do projecto, suas motivações, seus estímulos, até à sua concretização, reflectindo, assim, sobre a questão: Como se gera o processo criativo?

Partindo desta premissa, e dos objectivos do projecto, temos de promover as acções de comunicação e de partilha entre o museu, os alunos de arte e a Comunidade Educativa, tentando estimular a sistematização contínua e a produção de conhecimentos originais e a sua divulgação.

Um outro objectivo, desta abordagem, consistiu em perceber a inter-relação estabelecida entre o processo de aprendizagem no contexto escolar e as divergentes concepções sobre inteligência, apontadas por Howard Gardner, tendo por base a teoria de que a inteligência é considerada a capacidade do sujeito na resolução de problemas e na elaboração de estratégias.

Porém, no desenvolvimento considerou-se não existir apenas uma mas várias inteligências, confrontadas entre si que podem e devem ser estimuladas. Nesta perspectiva, todas as capacidades evidenciadas pelos alunos devem ser examinadas e estimuladas no ambiente escolar e não apenas as capacidades alusivas à compreensão e raciocínio, por sua vez já tão enaltecidas na educação. Daqui decorre que o processo educativo, quando significativo, deve considerar o educando em todas as suas singularidades, ficando este apto a dedicar o conhecimento adquirido em situações práticas.

Ainda no respeitante à criatividade, destacamos que esta é uma característica que existe em todos os indivíduos e pode ser desenvolvida e transformada em novas capacidades individuais, pela sua ligação com os processos de pensamento associados à imaginação, *insight*, inovação, inspiração invenção, intuição e originalidade.

O propósito de criar projectos é o de permitir estimular a participação activa e a motivação dos alunos, identificando problemas, que difundissem e propusessem experiências criativas, e a criação das respectivas soluções, através da implementação do trabalho na sala de aula, demonstrando os diferentes caminhos percorridos pelos alunos na concepção dos trabalhos.

Guilford, principal representante da posição clássica, considera as formas de descrição do processo criativo, reduzidas à quantidade de pensamento divergente, sendo este determinado e avaliado em função das características da fluência, flexibilidade, originalidade

e elaboração das respostas. Além do pensamento divergente e convergente, existem outras categorias de factores intelectuais, como a inteligência envolvida no processo criativo.

A partir dos textos “Como desenvolver a criatividade do aluno” (Sternberg & Lubart, 1995) pretendemos identificar e reflectir sobre as diversas estratégias relativas à criatividade.

A dinâmica do ensino criativo permite a criatividade na turma, através das orientações curriculares, considerando inovação em educação e pretendendo incentivar os alunos a desenvolver a sua criatividade, individualizando, humanizando o processo de aprendizagem e desenvolvendo conhecimentos interdisciplinares, no âmbito das sinergias criadas.

Por último, pretendeu-se desenvolver o processo em conformidade com uma série de actividades, relacionadas com a interpretação de obras de Arte Contemporânea, incrementando a partir das mesmas exercícios, numa descoberta pessoal e num entendimento do mundo, culminando com a apresentação dos procedimentos a toda a Comunidade Educativa.

Tendo por base a reciclagem de materiais, e através de vários processos, intentou-se proceder à implementação de uma instalação, à exploração da *performance* nos diferentes grupos de trabalhos, a execução de projectos ao nível da fotografia digital e a aplicação de técnicas de pintura.

Por último, um objectivo fundamental foi o de avaliar o progresso e os resultados dos alunos, tendo por base a avaliação que todos os intervenientes fizeram sobre a experiência.

### **1.1. Como fomentar o Processo Criativo**

Howard Gardner<sup>1</sup>, em 1985, questionou a tradicional visão de inteligências, tão candente, onde prevaleciam as habilidades linguísticas e matemáticas. Este psicólogo colocava as suas dúvidas em relação ao pressuposto de que o indivíduo era capaz de desenvolver apenas duas inteligências, permanecendo assim algumas interrogações. Confirmando as suas suspeitas, após um número invariável de pesquisas sobre a inteligência humana, conclui que o cérebro humano possui sete tipos de inteligências, e que a maioria das pessoas desenvolve apenas uma ou duas. Em verdade, confirma o facto de serem raros os indivíduos que possuem diversas habilidades intelectuais desenvolvidas.

A título exemplificativo, confirmando o pensamento deste estudioso, Albert Einstein pode ser considerado como um dos casos raros de genialidade, se tivermos em linha de conta que foi um brilhante físico, matemático, teórico e criador.

---

<sup>1</sup> Psicólogo norte-americano na Universidade de Harvard, com 56 anos é professor de Cognição e Educação e integra o Projecto Zero, um grupo de pesquisa em cognição humana. Também lecciona Neurologia na Escola de Medicina da Universidade de Boston.

Façamos um parêntesis para observar que o facto de existirem mais inteligências e não apenas duas, a ser desenvolvidas, facilita o trabalho do professor no desenvolvimento das capacidades de seus alunos direccionando-os, assim, mais facilmente para determinadas áreas de actuação.

Com efeito, sendo a inteligência uma nova forma de construção de capacidades não pode ser confundida com disciplinas escolares. Cumpre salientar que a escola, o sistema educativo, tem a incumbência de incrementar as múltiplas formas da literacia, ou seja, o desenvolvimento das habilidades dos alunos através da arte, das ciências, da matemática e outras formas sociais.

É inegável que a tarefa suprema de um professor é a de saber despertar nos seus alunos a alegria pela expressão criativa e pelo conhecimento. Parece pois, legítimo e imprescindível, examinar as diferenças existentes entre os modelos de criatividade nas ciências e nas artes e ponderar se a estimulação e a nomeação da criatividade é mais praticável em determinados domínios do conhecimento do que em outros. Das leituras efectuadas notemos que Gardner, salientou o facto de a produção criativa num determinado domínio poder estar dependente do tipo de inteligência ou da sua combinação. Neste sentido, pode ser apresentado como exemplo o caso de Freud que poderia ser considerado como um indivíduo munido de inteligência linguística, lógico-matemática e intra-pessoal.

## **1.2. As Inteligências, a aprendizagem e seus estímulos**

É manifestamente evidente que a “inteligência não constitui apenas um elemento neurológico isolado, independente do ambiente”. Certamente, o indivíduo “não seria inteligente sem a sua língua, a sua herança cultural, a sua ideologia, a sua crença, a sua escrita, os seus métodos intelectuais e outros meios do ambiente” (Antunes: 2004; 10). Como refere Celso Antunes<sup>2</sup>, a inteligência precisa ser estimulada e se tiver em mente que é possível desenvolver sempre mais, cabe ao profissional de educação, estar atento, criar, utilizar procedimentos para auxiliar o aluno no seu desenvolvimento em sala de aula. Logo, o estimular de um ou outro tipo de inteligência de forma mais saliente, não elimina o propósito de desenvolver o aluno de uma forma mais completa, antes pelo contrário.

De resto, segundo Gardner (1993; 78), “cada inteligência está baseada, pelo menos inicialmente, em um potencial biológico, que então se expressa como o resultado da

---

<sup>2</sup> Mestre em Ciências Humanas e especialista em Inteligência e Cognição, o psico-pedagogo Celso Antunes possui mais de 180 obras didácticas traduzidas para a América Latina e para a Europa e dezenas de outras que abarcam cognição, criatividade, ensino e aprendizagem.

interacção dos factores genéticos e ambientais”. Daí que, o potencial humano no que concerne às inteligências possa ser considerado como sendo extremamente diversificado e essa diversidade deve-se à conjugação de factores genéticos e estímulos ambientais desenvolvidos dentro e fora da escola.

Podemos acrescentar aqui um aspecto apontado por Sternberg<sup>3</sup>, (2003; 37), quando afirma que a “reflexão permite aos alunos formular ideias criativas e que a ambiguidade é frequentemente uma preparação para se gerar um trabalho criativo”.

Torna-se, assim, agora claro que o papel reservado ao docente numa sala de aula criativa é o de desenvolver um clima criativo, propiciando aos seus alunos o interesse em aprender, orientando-os no sentido de fazerem sempre uma reflexão flexível e crítica, despertando neles a curiosidade, estimulando a sua originalidade, fomentando, desta forma, uma postura mais activa, interventiva e transformadora da realidade, desenvolvendo, em simultâneo, o sentimento de auto-eficácia.

Porém, uma aprendizagem criativa deve também integrar outros factores, como a avaliação da criatividade, da inteligência e da personalidade criativa na avaliação educacional, assim como também deve incluir na formação de professores o conceito de criatividade e as formas de a identificar.

A arte, ao ser considerada como uma das possibilidades de comunicação do homem com o mundo e aqueles que o rodeiam, deve ter no ensino, a mesma importância das demais áreas de conhecimento humano podendo, desta forma, contribuir para o desenvolvimento de um vasto leque de qualidades criativas e de capacidades críticas.

### **1.3. A Teoria das Inteligências Múltiplas**

Indo ao encontro das ideias anteriormente transmitidas, podemos afirmar, segundo (cf. Antunes: 2006; 22), que a teoria de Howard Gardner (*Ibidem*) mudou, de forma bastante significativa, o conceito de escola, abrindo, assim, desta forma, novos caminhos no que concerne às competências humanas, constituindo, deste modo, uma maneira diferenciada de ensinar, assim como, também, um outro modo, mais abrangente, de conceber a capacidade dos alunos, o que implicou uma dinâmica de aula mais centrada na individualidade do discente.

---

<sup>3</sup> Psicólogo norte-americano, nascido em 1949, investigou a inteligência, inspirando-se no modelo de processamento de informação. Apresentou, na década de 80, uma teoria triárquica da inteligência distinguindo diferentes níveis de funcionamento intelectual: as metas componentes que são os processos de ordem superior, as componentes de execução que são os processos mentais que executam as estratégias seleccionadas, e as componentes de aquisição de conhecimentos que estão envolvidas na aquisição de novas aprendizagens. É muito crítico relativamente aos testes mentais, dado que considera que são instrumentos que medem apenas alguns aspectos da inteligência. Foi professor de psicologia na Yale University e presidente da *American Psychological Association*.

Consequentemente, os testes de QI, surgem como meros instrumentos verbais padronizados, uma vez que medem apenas as capacidades lógicas e linguística, assim como também indicam como vai ser o desempenho escolar e não o sucesso profissional depois de concluída a instrução formal. Numa perspectiva mais prática este investigador norte-americano desenvolveu os princípios fundamentais da Teoria das Inteligências Múltiplas, na década de 80, afigurando-se uma verdadeira revolução no campo da psicologia cognitiva, pelo simples facto de ter ultrapassado a noção habitualmente recorrente de inteligência.

A ajuizar pelo que lemos, afigura-se igualmente importante mencionar que tendo por base a noção de inteligência e fazendo uma abordagem multidimensional, a inteligência humana é instituída por sete categorias, (mais tarde elevadas para oito ou eventualmente nove) sendo que, a competência de cada uma delas não exclui ou inclui competências em qualquer uma das outras, podendo, inclusive, interagir. Nesta ordem de ideias, à luz do que foi dito e escrito, deve ter-se em conta que, para que as diversas inteligências sejam desenvolvidas, o aluno tem de ser mais que um simples executor de tarefas. É, igualmente, necessário que o discente seja confrontado com problemas, numa perspectiva de tentar resolver os mesmos. Resumidamente, não podemos deixar de constatar, a ideia incutida por Howard Gardner, [posição que subscrevemos], quando faz notar que se torna peremptório o envolvimento da escola em todo este processo, numa perspectiva de valorizar as diferentes habilidades dos alunos e não apenas os tradicionais eixos linguísticos e lógico-matemática, ignorando, deste modo, todas as outras variantes, assim como as possíveis combinações existentes entre elas. “Eu acredito que nos devemos afastar totalmente dos testes e das correlações entre os testes, e, ao invés disso, observar as fontes de informação mais naturalistas a respeito de como as pessoas no mundo desenvolvem capacidades importantes para o seu modo de vida” (Gardner, 2000).

O psicólogo vem, por isso, despertar a atenção para a necessidade de ampliar o potencial humano para lá dos resultados de QI (testes padronizados) e anotar a possibilidade da existência de combinações entre os diversos tipos de inteligência. Conforme nos diz: “na medida em que quase todos os papéis culturais exigem várias inteligências, torna-se importante considerar os indivíduos como uma colecção de aptidões, e não como tendo uma única faculdade para solucionar problemas que pode ser medida directamente por meio de testes de papel e lápis” (Gardner, 1993).

A Teoria das Inteligências Múltiplas é apresentada para esclarecer o facto de que os indivíduos permanecem em contextos distintos, dos quais necessitam e que servem para estimular, em simultâneo, diferentes combinações e grupos de inteligência. Gardner

considera, portanto, que estas inteligências raramente funcionam isoladamente, embora sejam, até certo ponto, independentes umas das outras.

Convém lembrar também que qualquer faixa etária e nível de escolaridade, se mostra sensível ao estímulo das inteligências, contudo, existem idades que respondem mais favoravelmente aos estímulos. As divergentes inteligências necessitam de estímulos diversificados, não existindo “receita” pedagógica definitiva sobre o modo como devem ser estimuladas.

Do mesmo modo, e segundo Sternberg (2003;14), também “não se pode seguir uma receita para desenvolver a criatividade – primeiro, porque não há nenhuma; segundo, porque uma receita dessas determinaria um papel-modelo não criativo”, posição com a qual concordamos.

#### **1.4. Que relação existe entre o Processo Criativo e as Inteligências Múltiplas?**

Ao falarmos de inteligência, ocorre-nos a definição de Howard Gardner quando a caracteriza como “a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais e tomando como referência científica evidências biológicas e antropológicas” (*in* Celso Antunes: 2006; 22).

Contudo, pode ser complementada pela ideia transmitida por Robert Sternberg, quando define a inteligência como a capacidade de aprender através da experiência e, também, da adaptação que ocorre tendo em conta o ambiente em que se insere.

Nesta perspectiva, este psicólogo norte-americano considera que os professores de Artes valorizam a imaginação e a originalidade, a abundância e a vontade de experimentar novas ideias, como aspectos determinantes da criatividade.

Já os docentes de Filosofia salientam a capacidade de jogar imaginativamente com noções e combinações de ideias, bem como a criação de classificações e sistematizações do conhecimento que desafiam as ideias mais convencionais. Por outro lado, os professores de Física acentuam a componente da invenção; a capacidade para encontrar ordem no caos; questionam os princípios básicos, por outro lado. Ainda a este propósito, os professores de Gestão e Marketing explicam a criatividade como a capacidade para encontrar e explorar novas ideias vendáveis.

No respeitante aos “processos criativos são processos construtivos globais. Envolvem a personalidade toda, o modo de a pessoa diferenciar-se dentro de si, de ordenar e relacionar-se em si e de relacionar-se com os outros. Criar é tanto estruturar quanto comunicar-se, é integrar significados e é transmiti-los. Ao criar, procuramos atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas” (Ostrower: 2009; 142-143).

Podemos assim aduzir que o conceito de inteligência remete para o conceito de criatividade, sendo prática recorrente confundir-se um termo com o outro. Apesar de tudo, embora estejam intrinsecamente inter-ligados, uma vez que todo acto criativo envolve a capacidade intelectual, deve sempre ser efectuada uma distinção entre ambos. Assim sendo, importa sensibilizar que enquanto, a inteligência se relaciona mais com compreensão passiva de um assunto ou até mesmo de uma capacidade, a criatividade, de acordo com Csikszentmihalyi<sup>4</sup> “acontece quando - e apenas quando – um indivíduo ou grupo criado num domínio em particular é reconhecido pela área relevante como inovador e, por sua vez, mais cedo ou mais tarde, exerce uma influência verdadeira e detectável nos subsequentes trabalhos nesse domínio”, como menciona Gardner (2008; 93) no seu estudo.

Todavia, tanto a inteligência como a criatividade envolvem a capacidade de pensar, contudo, esta última utiliza a capacidade de pensar de uma forma bem diferente.

Neste sentido, Ken Robinson (2010) é de opinião que Inteligência e Criatividade são completamente diferentes uma vez que podemos ser muito inteligentes e pouco criativos ou muito criativos e pouco inteligentes. Porém, de certa forma, não se pode ser criativo se não se agir com inteligência e, por outro lado, também se pode considerar que a mais elevada forma de inteligência é pensar criativamente (cf. Robinson: 2010; 63).

Logo, podemos aferir que embora sejam parcialmente análogas e até mesmo interdependentes, criatividade e inteligência não são a mesma coisa. Daqui advém que para se definir a criatividade deve-se primeiro analisar e comparar os diversos conceitos teóricos que tentam explicá-la. Forçosamente, embora se trate de visões diferenciadas, que analisam a criatividade de ângulos diversos, cada qual utiliza metodologias e terminologias próprias, acabando por se complementar uma à outra.

Assim sendo, concordamos com Robinson (2010; 76), quando afirma que “a criatividade é o melhor exemplo da natureza dinâmica da inteligência e pode fazer apelo a todas as áreas da nossa mente e do nosso ser”.

Actuando conjuntamente, a Inteligência Criativa seria responsável por encontrar bons problemas, a Inteligência Analítica por encontrar soluções para os problemas e a Inteligência Prática por aplicar aquelas soluções. Assim, podemos aferir que faz todo o sentido, “encorajar e desenvolver a criatividade, ensinando os alunos a encontrar um equilíbrio entre o pensamento sintético, analítico e prático” (Sternberg: 2003; 10).

---

<sup>4</sup> Dr. Csikszentmihalyi é professor de Desenvolvimento Humano e Educação da Universidade de Chicago, onde antigamente era presidente do Departamento de Psicologia e do Desenvolvimento Humano. Já publicou mais de 120 artigos ou capítulos, seus livros incluem temáticas como *o tédio*, *a ansiedade* e *o fluxo*.



## **1.5. Como se manifestam as Inteligências Múltiplas**

Muito abreviadamente, poderemos dizer que, no entender de Howard Gardner, o objectivo primordial na apresentação desta temática das Inteligências Múltiplas “é deixar clara a pluralidade do intelecto. Igualmente (...) que os indivíduos podem diferir nos perfis particulares de inteligência com os quais nascem, e que certamente eles diferem nos perfis com os quais acabam” (Gardner: 1993; 15). Este Investigador norte-americano considera “as inteligências como potenciais puros, biológicos, que podem ser vistos numa forma pura somente nos indivíduos que são, no sentido técnico, excêntricos. Em quase todas as outras pessoas, as inteligências funcionam juntas para resolver problemas, para produzir vários tipos de estados finais culturais – ocupações, passatempos e assim por diante” (*Ibidem*).

### **1.5.1. Inteligência lógico-matemática**

Tal como o próprio nome indica, é a capacidade lógica e matemática, assim como a capacidade de raciocínio científico ou indutivo. Esta inteligência envolve a capacidade de usar os números, de forma efectiva, de reconhecer padrões, construção de imagens com signos numéricos e geométricos. Assim, permite uma maior facilidade para o cálculo e para a percepção da geometria espacial, identificar problemas e resolvê-los. Simultaneamente, com a linguagem, é a principal base para os testes de QI. O desenvolvimento de tal inteligência foi o grande objecto de estudo de Jean Piaget, assim como de cientistas, programadores de computadores e de matemáticos. Gardner acrescenta que “Jean Piaget, o grande psicólogo do desenvolvimento, pensou que estava estudando *toda* a inteligência, mas [ele acreditava] que ele estava estudando o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática, não é porque as julgue mais importantes – de facto [Gardner estava convencido] de que todas as sete inteligências têm igual direito à prioridade” (*Ibidem*).

### **1.5.2. A Inteligência Linguística**

“É o tipo de capacidade exibida em sua forma mais completa, talvez, pelos poetas” (*Ibidem*). Na opinião de Gardner, na sociedade em que vivemos, é dada maior relevância a estas duas últimas inteligências, linguística e lógico-matemática. Os próprios testes, quando aplicados, valorizam as capacidades verbais e as capacidades matemáticas. Isto deve-se ao facto de se ter dado “pouca atenção à teoria da inteligência subjacente. Mas logo surgiu a ideia de que todas as diferentes capacidades sendo avaliadas alimentavam ou reflectiam uma única inteligência geral” (Gardner: 1993; 146).

No que concerne a inteligência linguística esta permite uma maior facilidade para comunicar o que é manifestado através do uso da linguagem de forma escrita, falada ou através de outro meio, também, no significado das palavras aplicadas e pela capacidade em seguir as regras gramaticais. Permite, ainda possuir um vocabulário amplo, um maior desenvolvimento da expressão, uma maior habilidade para usar uma linguagem que convença, influencie, estimule, transmita informações e ideias ou simplesmente agrade ao ouvinte. Esta Inteligência, ainda é responsável por todas as complexas possibilidades linguísticas, nomeadamente, da poesia, das metáforas, dos teatrólogos, dos advogados, dos escritores, dos novelistas e dos oradores.

### **1.5.3. Inteligência Musical**

É a capacidade de perceber e identificar sons diferentes, transformar e expressar formas musicais, abarcando sons do ambiente numa sensibilidade para o ritmo, o tom, a melodia e o timbre de uma peça musical. Assim, esta Inteligência inclui capacidades para o manuseio avançado de instrumentos musicais pelos músicos, cantores, compositores e maestros.

### **1.5.4. Inteligência Espacial**

“É a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo” (Gardner: 1993; 15).

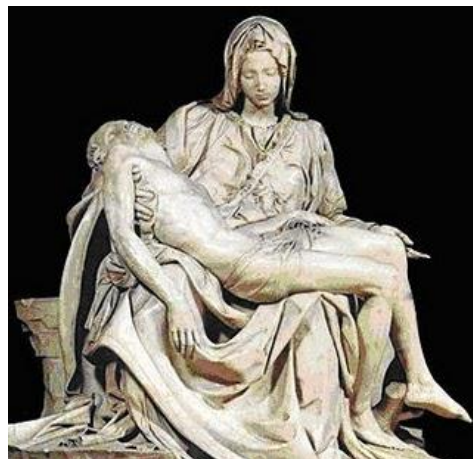


Figura. 1 - Desenvolvimento excepcional da inteligência espacial teria permitido a Michelangelo criar a Pietá (1499).

Esta inteligência é utilizada pelas artes visuais no uso do espaço, podendo enquadrar-se, aqui, o trabalho envolvente na construção da Pietá, por Michelangelo (Fig. 1). Desde a inclusão da capacidade de visualizar, com precisão, de representar graficamente ideias e,

também, perceber as direcções no espaço concreto e abstracto. Esta é a capacidade que permite formar modelos mentais e, consequentemente, operar com tais imagens. A imagem não é necessariamente visual, pode ser tátil, pode manipular formas ou objetos mentalmente e, assim, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio ou composição, numa representação visual ou espacial.

“Em algumas actividades criativas, em que os objectivos não são claramente definidos à partida, tem de se desenvolver um forte sentido pessoal do que se pretende fazer. O artista pode não ter a imagem visual do que será (...) mas, quando, o trabalho progride até um certo ponto, deve saber se é isso que pretendia fazer ou não” (Csikszentmihalyi: 2002; 87).

Podemos anotar ainda que uso do estímulo da inteligência espacial pode ser promovido de diferentes formas, no entanto, para cada faixa etária existem também estratégias correspondentes. Por exemplo, contar histórias para crianças é importante, já terminá-las nem sempre é importante para que permita à criança interagir com a história, dando-lhe continuidade e apresentar um outro final diferente.

Este tipo de inteligência relaciona-se, também, com a facilidade em trabalhar com coordenadas espaciais, pensar em imagens, concretizando-as, como o arquitecto Oscar Niemeyer (Fig. 2) tão bem conseguiu quando levou a cabo o projecto do Museu de Arte Contemporânea em Niterói, no Brasil.



Figura. 2 - Museu de Arte Contemporânea em Niterói. Fotografia tirada em 1997.

As concorrências intelectuais básicas são, assim, perceber a realidade, apreciando tamanhos, direcções e relações espaciais; reproduzir mentalmente objectos que se observaram; reconhecer o mesmo objecto em diferentes circunstâncias (a imagem fica tão fixa que o indivíduo é capaz de identificar, independentemente do lugar, posição ou situação em que o objecto se encontre). Esta inteligência lida com actividades como as artes visuais, a arquitectura, é, também, importante para o geógrafo, para o historiador, para o publicitário,

engenheiros, escultores, cirurgiões plásticos, para a navegação ou a criação de mapas, uma vez que todas elas dependem desta inteligência para agirem com sucesso.

#### **1.5.5. Inteligência Corporal-Cinestésica**

“É a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo” (Gardner: 1993; 15). Pode incluir-se também aqui a capacidade para resolver e elaborar formas de comunicação e de expressão por meio do movimento físico, tendo em conta o conhecimento do corpo. Permite uma maior facilidade no uso das mãos para produzir ou transformar coisas. É a capacidade que facilita o conhecimento da expressão e emoção da dança, assim como a linguagem corporal. Pode ser observada numa dança, através da linguagem corporal dramatização ou nos actores, atletas, concertistas, mímicos, artistas de circo e bailarinos “apresentam uma inteligência corporal-cinestésica altamente desenvolvida” (*Ibidem*).

#### **1.5.6. Inteligência Interpessoal**

Conjuntamente com a intrapessoal são “consideradas duas formas de inteligência pessoal – não muito bem compreendidas, difíceis de estudar, mas intensamente importantes. A inteligência interpessoal é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas” (*Ibidem*).

Normalmente, a facilidade na comunicação, envolve a capacidade de trabalhar cooperativamente com outros, num grupo, tendo por base a facilidade de aplicar tanto a comunicação verbal como a comunicação não-verbal, desenvolvendo uma maior possibilidade de compreender e respeitar o outro, permitindo, ainda, perceber temperamentos, alterações de humor, crenças, necessidades, motivações, expectativas e intenções de outras pessoas. Desenvolvida nos professores, terapeutas, políticos e líderes religiosos “bem-sucedidos, todos provavelmente são indivíduos com altos graus de inteligência interpessoal” (*Ibidem*). A Inteligência Interpessoal pode ser considerada como uma aptidão para se compreender a si próprio, de olhar para si mesmo como se olhasse outra pessoa, ter uma ideia concreta de quem se é. E ser capaz de avaliar, de mudar, de evoluir.

### 1.5.7. Inteligência Intrapessoal

É uma “capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efectivamente na vida” (*Ibidem*). Pode ser considerada como uma capacidade de auto-disciplina, auto-conhecimento, auto-entendimento, auto-reflexão e auto-estima, estando relacionada com os estados interiores do ser, ligada à meta cognição, e à sensibilidade perante as realidades espirituais.



Figura. 3 - Auto-retrato de Anton Räderscheidt antes e após um AVC.

Estes seis auto-retratos do pintor alemão do século XX Anton Räderscheidt, (Fig. 3) ligados ao seu estado interior, ao seu auto-conhecimento: o primeiro foi completado dois anos antes do AVC, os cinco restantes foram feitos em intervalos de aproximadamente dois meses no ano seguinte ao derrame. “Nossos principais insights sobre a actividade gráfica vêm de estudos de pintores que sofreram um dano ao cérebro” (Gardner: 1999; 273).

A inteligência intrapessoal é a capacidade de reflexão sobre as atitudes, conceitos, bem como a valorização do ser único e diferente, pois envolve o conhecimento de aspectos muito pessoais de cada um, dando uma imagem precisa de si mesmo, incluindo o conhecimento dos sentimentos, sonhos e ideias, assim como, a intensidade das respostas emocionais. É, neste sentido, o reconhecimento das capacidades, necessidades, desejos e inteligências próprias. Pode ser descoberta em filósofos, conselheiros espirituais, psicólogos e pesquisadores de padrões de cognição.

“Estas, então, são as sete inteligências que descobrimos e descrevemos em nossa pesquisa. É uma lista preliminar (...), obviamente, cada forma de inteligência pode ser subdividida, ou a lista pode ser reorganizada” (Gardner: 1993; 15).

Neste sentido, podemos aferir, que, em princípio, todos os seres humanos terão mais do que um tipo de inteligência, podendo, contudo, variar o grau de desenvolvimento, de indivíduo para indivíduo.

Gardner considera como sendo “da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências” (Gardner: 1993; 18). Revela como sendo igualmente importante o facto de cada indivíduo ser diferente dos restantes, precisamente por ser portador de “diferentes combinações de inteligências” (*Ibidem*).

Podemos considerar estas inteligências como “clássicas”, apresentadas no manuscrito *As Estruturas da Mente*. Gardner, posteriormente, viria a considerar outras: **Inteligência Naturalística**, como sendo a capacidade do ser humano para se relacionar com a natureza; e sensibilidade em relação a ela, a **Inteligência Existencial**, responsável pela necessidade que o homem tem para colocar questões sobre si mesmo, sobre a sua origem e seu fim.

Segundo Celso Antunes, as inteligências não interferem umas nas outras. Este investigador vai ainda mais longe quando afirma: “a certeza de que a mente humana abriga diferentes inteligências pode ser confirmada quando se observa casos de lesão cerebral, adquirida ou não, e essa pessoa perde elementos específicos de uma ou mais inteligências, conservando intactas as demais” (Antunes: 2006; 7).

Daí que uma das características das Inteligências Múltiplas é a independência em grau significativo entre essas múltiplas faculdades humanas, que, contudo, agem de forma integrada. Ao observarmos certas situações excepcionais percebemos que a maior parte das vezes a sua capacidade é específica e não genérica. Recorrendo, novamente, ao exemplo de Einstein que, como é do conhecimento geral, foi um génio matemático, contudo, revelou-se uma pessoa com problemas nas suas relações interpessoais.

A partir da observação de alunos em sala de aula, o professor Nílson José Machado<sup>5</sup>, em 1996, acrescenta a **Inteligência Pictórica** (também conhecida por **Pictográfica**) que determina a capacidade de desenhar, identificando como elos de “complementaridade os pares linguístico-lógico-matemáticos, intra e interpessoal, espacial-cinestésico corporal e competência musical-pictórica” (Antunes: 2006; 21). Na perspectiva deste estudioso, o desenho, é uma forma de expressão do aluno, muito reveladora, sendo reconhecido pela capacidade de expressão por meio do traço, pela sensibilidade para reproduzir movimento, e dar expressão às pinturas. Nilson considera, também, que os recursos pictóricos são elementos essenciais à comunicação e expressão de sentimentos, possibilitando,

---

<sup>5</sup> É Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, onde lecciona, desde 1972, inicialmente no Instituto de Matemática e Estatística e posteriormente, a partir de 1984, na Faculdade de Educação. Publicou diversos livros didácticos, para os três graus do ensino.

frequentemente, divulgação das personalidades. Esta inteligência revela-se antes mesmo das competências linguísticas e lógico-matemática. Posteriormente, pelo simples facto de valorizar estas últimas habilidades, a escola deixa de se apoderar da actividade.

Muito embora Gardner não tenha dúvidas sobre o facto de a competência pictórica e a consequente capacidade de reproduzir ou criar imagens, sejam simultaneamente inerentes ao ser humano, para este estudioso o que é evidenciado pelo nível elevado apresentado por alguns indivíduos rejeita a ideia de essa possibilidade caracterizar uma inteligência (cf. Antunes: 2006; 60).



Figura. 4 - Pablo Picasso – “Girl Before a Mirror”, 1932 (Museum of Modern Art, New York).

Das leituras efectuadas, podemos afirmar ainda que o raciocínio de Gardner surgiu a partir de uma análise do caso específico do pintor Picasso (Fig. 4), assim como de outros artistas, considerando-os dotados de uma extrema sensibilidade espacial para conseguirem captar as composições que ilustram, alguma destreza cinestésica para executar essa composição e, também uma boa percepção interpessoal para uma maior valorização dos outros, reflectindo acerca de tudo aquilo que apresentam (cf. Celso Antunes: 2004; 60).

Do exposto, podemos reconhecer ainda a polémica estabelecida. Aquilo que para Nílson se define como inteligência pictórica, para Gardner (*Ibidem*) constitui o fluxo de três inteligências que actuam conjuntamente – a espacial, a cinestésica corporal e a interpessoal.

No entender de Csikszentmihalyi “muitas pessoas desistem de aprender quando saem da escola porque (...) lhes traz memórias desagradáveis. A sua atenção foi manipulada a partir de fora, pelos manuais escolares e pelos professores (...). Mas quem renuncia à utilização

das suas faculdades simbólicas nunca é verdadeiramente livre. O seu pensamento será comandado pelas opiniões dos vizinhos, pelos editoriais dos jornais e pelos apelos da televisão” (Csikszentmihalyi: 2002; 194).

Porém, não nos podemos esquecer que durante vários anos, a escola actuou como centro transmissor de informação e como uma instituição que divulgava o saber. Todavia, na opinião de Celso Antunes, a partir dos anos 70, com o avanço verificado ao nível das tecnologias, novos canais de informação foram surgindo ao longo dos tempos, e projectaram um novo papel para o professor e para o aluno. A Internet destacou-se como um grande painel de informações.

Para além de tudo, “as forças externas são muito importantes para determinar as ideias novas que serão *seleccionadas* entre as muitas disponíveis; mas não podem explicar a sua *produção*” (Csikszentmihalyi: 2002; 174). Uma coisa é certa, as capacidades não se desenvolvem sozinhas, logo, compete ao professor mostrar aos alunos que a informação pode ter diferentes abordagens cognitivas, quer seja através da observação de uma tela, da apreciação de um texto ou de uma animação por intermédio dos audiovisuais.

Impõe-se, entretanto, assinalar o facto de uma das tarefas que se impõe ao docente é a de cooperar com o aluno na organização da informação que recolhe da Internet, ensinando-o a utilizá-la com múltiplos enfoques: espacial, lógico-matemática, linguístico. Desta forma, o discente aprende a lidar com algumas habilidades importantes como julgar, classificar, analisar e comparar, contextualizando essa informação na realidade em que aluno se insere.



### CARACTERIZAÇÃO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS<sup>6</sup>

Inteligência	Descrição	Relação com outros	Exemplos pessoais	Capacidades
<b>Linguística ou Verbal</b> (Hemisfério Esquerdo)	Facilita comunicação - uso da linguagem escrita ou falada; Competência para debates; Transmite informações complexas com facilidade; Desenvolvimento da expressão.	Relaciona-se com todas as demais e particularmente, com a lógico-matemática e a cinestésica corporal	<b>Shakespeare, Vinicius de Moraes</b> (aparece nos actores, poetas, escritores)	Narrar Descrever Sintetizar Relatar
<b>Lógico matemática</b> (Lobos frontais e parietais esquerdos)	Facilidade para cálculo e para a percepção da geometria espacial; Sistemáticas no pensamento; Prefere abordar os problemas por etapas (passo a passo) e resolvê-los. Facilidade em reconhecer padrões, trabalhar com símbolos, números, formas geométricas.	Inteligência linguística, espacial, cinestésica, corporal e musical Simultaneamente com a linguagem é a principal base para os testes QI.	<b>Jean Piaget, Pitágoras, Newton, Euclides, Einstein</b> (nos físicos cientistas Matemáticos e engenheiros, arquitectos e mestres-de-obras)	Classificar Seriar Deduzir Comparar Provar
<b>Espacial</b> (Hemisfério direito)	Percepção do mundo é multi-dimensional; Facilidade para distinguir objectos no espaço; Bom senso de orientação; Prefere a linguagem visual à verbal	Com todas as demais, especialmente a linguística, a musical e a cinestésica corporal	<b>Picasso, Darwin, Karl Marx</b> (nos engenheiros e arquitectos, navegadores, escultores)	Localizar Observar Transferir Deduzir
<b>Musical</b> (Hemisfério direito)	Capacidade de perceber, identificar sons e instrumentos musicais; A música evoca emoções e imagens; Boa memória musical.	Mais intensamente com a lógico-matemática e com as inteligências pictórica e cinestésica corporal	<b>Beethoven, Chopin</b> (nos compositores poetas músicos e maestros)	Observar Identificar Reproduzir Combinar
<b>Cinestésica corporal</b> (Hemisfério esquerdo)	Habilidade de usar o corpo para expressar emoções; Mobilidade física; Prefere aprender "fazendo"; Facilidade para actividades como dança e movimentos corporais.	Principalmente com as inteligências linguísticas, espacial e pictórica	<b>Pelé</b> (mímicos, atletas, bailarinos, actores concertistas)	Comparar Interpretar Interagir Classificar
<b>Interpessoal Intrapessoal</b> (Lobos frontais)	Facilidade para comunicação; Aprecia a companhia de outras pessoas; Reflexiva e introspectiva; Capaz de pensamentos independentes; Auto-reflexão, auto-realização,...	As inteligências pessoais interagem e relacionam-se com todas as demais, particularmente com a linguística, a naturalista e a cinestésica corporal	<b>Freud</b> (nos políticos, terapeutas, professores, líderes religiosos e nos psicanalistas, enfermeiros)	Interagir Ser ético Apresentar auto-estima, e auto-conhecimento

<sup>6</sup> Quadro resumo da caracterização das Inteligências Múltiplas.

## 1.6. Estruturas Mentais, uma reflexão sobre o futuro do talento

Apenas a título de curiosidade, fazemos uma breve referência a uma outra obra, bastante recente, intitulada *Cinco Mentes para o Futuro*<sup>7</sup> (Fig. 5) e com o subtítulo *As capacidades cognitivas que pode conquistar e desenvolver para ter sucesso*, onde Howard Gardner aborda cinco estruturas mentais, numa reflexão mais aprofundada sobre o futuro do talento, demonstrando, em simultâneo, algumas das lacunas existentes no ensino actual, partindo daqui para uma apresentação de algumas sugestões relevantes a aplicar nesse mesmo futuro.



Figura. 5 - Cinco Mentes para o Futuro.

Estas “mentes”, como lhe chama, cada uma, individualmente, tem sido “historicamente importante; calcula-se que cada uma seja ainda mais determinante no futuro” (Gardner: 2008; 12).

Este investigador na área da psicologia, ao longo dos anos, reflectiu sobre a mente humana, estudou o seu desenvolvimento e funcionamento, porém, neste volume, vai mais longe e

---

<sup>7</sup> <http://alegrolla.blogspot.com/2008/12/cinco-mentes-para-o-futuro.html#links> [Acedido em: 23.12.2010].

refere os “tipos de mentes que serão precisas se quiser – se *quisermos* – prosperar no mundo nas eras vindouras” (Gardner: 2008; 11).

A **Mente Disciplinada** domina um modo de pensar, podendo demorar-se dez anos a “dominar-se uma disciplina. (...) Sem pelo menos uma disciplina no seu reportório, um indivíduo está destinado a seguir as acções de outros” (Gardner: 2008; 13).

A **Mente Sintetizadora**, como o nome indica, recolhe informações variadas, trabalha esses dados interpretando-os e avaliando-os, de modo objectivo. Esta mente revela-se muito importante, nos tempos de hoje, uma vez que o volume de informação é cada vez maior.

Tendo por base as duas mentes anteriores, ou melhor a sua disciplina e o poder de síntese, a **Mente Criadora**, para além de abrir novos caminhos, apresenta, também, novas ideias, é inovadora na forma de pensar e, inclusive, “chega a respostas inesperadas. Em última análise, estas criações têm de ser aceites por consumidores informados. Porque se aventura por territórios que ainda não são regulados por leis, a mente criadora procura permanecer pelo menos um passo mais à frente até dos computadores e robôs mais sofisticados” (*Ibidem*).

Já a **Mente Respeitadora** observa, compreende e tenta respeitar as diferenças existentes nos indivíduos e nos grupos, numa perfeita interligação de respeito e tolerância dos seus elementos.

Por último, a **Mente Ética**, situando-se num ponto mais abstracto do que a mente respeitadora, abordada anteriormente, vai fazer uma reflexão a diferentes níveis, principalmente “a natureza do trabalho de cada um e sobre as necessidades e desejos da sociedade em que vivemos” (*Ibidem*).

Certamente, a importância da existência destas cinco mentes repercute-se no passado, contudo, no presente e no futuro, “provavelmente será crucial num mundo marcado pela hegemonia da ciência e da tecnologia, pelas transmissões globais de enormes quantidades de informação, pelos computadores e robôs que realizam tarefas rotineiras e por cada vez mais contactos de todos os géneros entre populações diversificadas” (Gardner: 2008; 179).

Resta-nos acrescentar, ainda a propósito destas cinco mentes – disciplinada, sintetizadora, criadora, respeitadora e ética – que tanto os docentes como os formadores e até mesmo os directores das escolas devem valorizar e implementar a sua divulgação, nos grupos de trabalho que lideram.

Para concluir esta breve apresentação, acrescentaria que “as cinco mentes apresentadas neste livro são diferentes das oito ou nove inteligências humanas. Em vez de serem capacidades computacionais singulares, é mais correcto encará-las como utilizações alargadas da mente que conseguimos desenvolver na escola, nas profissões ou no local de

trabalho. Sem dúvida, as cinco mentes utilizam as nossas várias inteligências” (Gardner: 2008; 14).

### 1.7. Capacidades representadas na Estrutura do Intelecto

Podemos considerar o empenhamento de Howard Gardner na árdua tarefa de esclarecer como habilidades, talentos e criatividade se relacionam com inteligência, apresentando, assim, a ideia de que os seres humanos são capazes de desenvolver inteligências. Na sua obra encontramos uma aproximação lógica e alternativa para a classificação das habilidades criativas. São, também, descritos domínios da criatividade, chamados de inteligências, em que cada uma constitui um sistema de sinais separado e relativamente autónomo. Gardner oferece-nos, deste modo, uma considerável evidência empírica que justifica essa categorização. Como temos vindo a destacar, a lista de actividades que envolvem inteligências múltiplas é infinita: associando a expressão plástica, escrita, motora, musical, a dramática entre outras. Cabe-nos destacar que a definição de inteligência de Gardner que, além de compreender uma sequência de habilidades, salienta a competência para a identificação e a resolução de problemas e a criação de produtos culturalmente válidos. Por conseguinte, “uma das contribuições que tem sido atribuída a Guilford diz respeito aos vários testes propostos por ele para medir as diferentes habilidades relacionadas ao pensamento divergente e a outras habilidades que também concorrem para a criatividade” (Alencar, *et al.*: 2010; 16). Contudo, apesar do destaque dado ao pensamento divergente, na explicação da criatividade, Guilford considera que o pensamento divergente e o pensamento convergente são aspectos complementares da capacidade intelectual. Esta ideia pode ser complementada por uma outra, transmitida por Alice Miel, quando afirma que “Guilford considera o pensamento criativo como subclasse do pensamento em geral, distinguindo entre pensamento produtivo “convergente” e “divergente” (Miel: 1972; 43).

Podemos então considerar que o principal entusiasmo da teoria de Guilford (1950) foi o seu interesse na criatividade, em que a operação e a produção divergente reconhecem um número de diferentes tipos de capacidades criativas. Considerando a Produção divergente como a “geração de alternativas lógicas a partir de uma informação dada, onde a ênfase é posta na variedade, na quantidade e na pertinência da produção, a partir da mesma fonte. É nesta categoria de *operação divergente* que se encontram as aptidões mais intimamente relacionadas com a *criatividade*”, isto se tivermos em conta as Investigações de J.P. Guilford apresentadas por Joaquim Ferreira Gomes (1975; 14). O pensamento divergente, consciente pelas soluções, onde o problema está por ser descoberto e onde, ainda, não existe meio conhecido de resolvê-lo, estabelece soluções e respostas aos estímulos, de

forma inovadora, com base na própria inspiração. Ao aparecer associado ao levantamento de hipóteses, procura mais de uma solução para os problemas, isto é, muitas soluções diferentes que podemos imaginar para o problema. Ainda segundo as investigações de Guilford, “uma maneira de levar os professores a assumirem uma *atitude* de abertura e de aceitação do pensamento criativo dos alunos é informá-los acerca dos múltiplos aspectos da estrutura da inteligência e, conseqüentemente, acerca de o que é a produção divergente” (*Ibidem* 32). No entanto, apesar de tudo, tem sido muito mais estimulado o pensamento convergente nas escolas do que o divergente. Parte das informações são já conhecidas e estabelecem respostas predefinidas.

Podemos sublinhar que, de um modo geral, os professores “despejam conteúdos” constantes nos currículos e seguem procedimentos que não estimulam nos alunos a autonomia de pensar e de agir, que não oferecem experiências que promovam o desenvolvimento da criatividade em todas as áreas do saber e, de igual modo, não se valem de metodologias de ensino que estimulem o desenvolvimento do potencial criativo inerente a todos os adolescentes. Em nosso entender, cabe à escola criar condições que auxiliem o desenvolvimento de uma relação de igualdade entre o pensamento convergente ou lógico e o pensamento divergente ou intuitivo que sendo complementares, fazem parte do desenvolvimento completo do aluno. Já por sua vez, a Produção convergente é apresentada como a “geração de conclusões lógicas a partir de uma informação dada, onde a ênfase é colocada na consecução de resultados exclusivos ou convencionalmente considerados os melhores. É provável que a informação dada determine inteiramente o resultado, como na matemática e na lógica” (*Ibidem* 14). Alguns pesquisadores consideram que a educação formal extingue demasiadamente a criatividade instintiva, ao exercitar e estimular as actividades relacionadas com o pensamento convergente objectivo, baseado na observação, anunciado como aquele que envolve, apontando para uma única solução correcta, para um problema (representação de factos conhecidos), abdicando, assim, das actividades relacionadas com o pensamento divergente, criativo subjectivo, aplicado, envolve a geração de múltiplas respostas para um conjunto de problemas (fantasias, ideias novas, resoluções originais). Por sua vez Robert Sternberg (2002; 145) considera que “o convergente tende a ser um conceptualista abstracto que se interessa pela experimentação activa. Gosta de utilizar um raciocínio dedutivo e de o centrar em problemas específicos. Os divergentes são o oposto em alguns aspectos. Preferem a experiência concreta e a observação reflexiva; interessam-se pelas pessoas, e tendem a ser imaginativos e emocionais quando lidam com as coisas e com pessoas”.

O quadro que apresentamos de seguida apresenta as várias categorias<sup>8</sup> englobando a produção divergente e convergente, das três componentes que passamos a representar, e dos respectivos símbolos.

	Operação		Conteúdo		Produto
C	Cognição	F	Figurativa	U	Unidades
M	Memória	S	Simbólica	C	Classes
D	Produção divergente	S	Semântico	R	Relações
P	Produção convergente	C	Comportamental	S	Sistemas
A	Avaliação			T	Transformações
				I	Implicações

Quadro 2 - Dimensões e suas categorias da Estrutura do Intelecto.

Indo ao encontro das ideias anteriormente transmitidas, concordamos com Guilford quando afirmou que foi estipulado “um elevado número de diferentes aptidões intelectuais. Estas resultariam da combinação simultânea de três dimensões intelectuais, por ele assinaladas: a *operação* mental envolvida na aptidão, o *conteúdo* ou campo de informação no qual se realizam as operações e o *produto* resultante da aplicação de uma operação mental particular a um conteúdo também específico” (in Almeida: 1983; 88).

Guilford culminou estes seus estudos com a construção de um modelo teórico da inteligência humana tridimensional, que intitulou como a Estrutura do Intelecto Humano, segundo três dimensões, como nos dizem as suas Investigações. “O modelo de estrutura da inteligência (SI), resultante da junção destas três dimensões ou parâmetros – operação, conteúdo e produto -, é constituído por 120 pequenos cubos, cada um representa uma aptidão intelectual. Como é possível fazer 5 x 4 x 6 combinações, temos teoricamente 120 aptidões diferentes, o que quer dizer que há 120 maneiras diferentes de se ser inteligente” – as Investigações de Guilford por (Gomes: 1975; 16).

<sup>8</sup> Baseado nas várias categorias das três componentes apresentadas, e os respectivos símbolos, utilizados no modelo de Guilford de Leandro S. Almeida (1983) no livro *Teorias da Inteligência*.

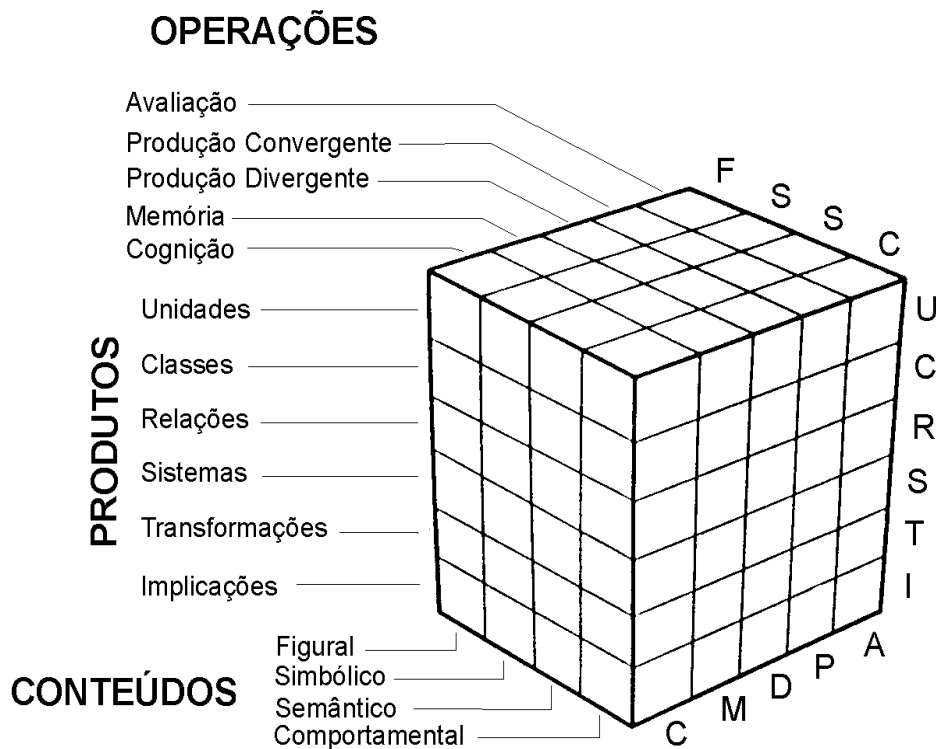


Figura. 6 - Modelo tridimensional da Estrutura da Inteligência (Guilford, 1956).

Como tão bem representa a (Estrutura da Inteligência) (SI) *Structure of Intellect* (Almeida: 1983; 87), podemos verificar que a inteligência abarca cinco tipos de Operações: Cognição; Memória; Produção divergente; Produção convergente; Avaliação. Observa a existência de quatro categorias de Conteúdo, nomeadamente, Figural; Simbólico; Semântico e Comportamental. Considera também que há seis tipos de Produtos, como sendo: Unidades; Classificações; Relações; Sistemas; Transformações; Implicações. Podemos ainda reter a ideia de que, anteriormente, “Guilford formulava a hipótese de que as capacidades de pensamento envolvidas em criatividade eram aquelas que ele definira como *produções e transformações divergentes*. Agora inclui as capacidades de redefinição, que estão na categoria de *produção convergente* de sua estrutura de intelecto, e sensibilidade a problemas, que entram na categoria de *avaliação*” (Torrance: 1976; 52). Consideremos, igualmente, que esta discussão entre os protectores do pensamento convergente enquanto identificador do QI e do pensamento divergente (também denominados de pensamento criativo) como reconhecimento da criatividade tem estado a ser estudada e a ser ultrapassada verificando-se, sucessivamente, que a produção criativa está sujeita tanto a um tipo de pensamento como a outro e que as habilidades da memória têm uma influência indirecta que se revela bastante importante na produção criativa.

Nas suas Investigações, nos seus estudos, Guilford (*in* Gomes: 1975; 24) também nos diz que “o mundo de hoje precisa sobretudo de espíritos criativos e os testes tradicionais não medem essa componente da inteligência”. Anteriormente, a criatividade era considerada como sendo um aspecto do funcionamento intelectual que não era avaliada pelos testes tradicionais de inteligência, pois estes, por sua vez, tendiam a estimar especialmente as habilidades de pensamento convergente. Tendo em consideração o exposto, “não é de estranhar que os testes tradicionais de inteligência não meçam toda a inteligência e, conseqüentemente, não meçam a criatividade” (*Ibidem* 25). Ainda nesta sequência, podemos fazer uma abordagem muito sucinta e explícita sobre, as relações entre a inteligência e a criatividade no sentido de terem surgido em anos mais recentes, novas contribuições teóricas. Contudo, pode dizer-se, de um modo mais simples, que as contribuições de “Guilford (1967,1979), Sternberg (1990, 1997a) e Gardner (1983, 1993), são as mais divulgadas e conhecidas”. A questão parece residir no facto de que “estas teorias defendem a visão de que o constructo inteligência é multidimensional” (Alencar e Fleith: 2001; 30).

### **1.8. Relações entre Inteligência e Criatividade**

Esta temática remete-nos para uma série de questões: Como é que a criatividade se relaciona com a inteligência? Um aluno pode ser inteligente sem obrigatoriamente ser criativo? Será que é a inteligência que prenuncia a criatividade? A criatividade pode ser avaliada separadamente da inteligência?

Socorremo-nos, aqui, de uma breve citação de Howard Gardner que, de certa forma, responde às questões apresentadas: “De facto, quando um aluno de Piaget, Howard Gruber, mencionou seu desejo de estudar a criatividade, Piaget respondeu cepticamente, embora não sem simpatia: “ela toca tudo” (Gardner: 1999; 32). Nessa medida, o que se pretende, nos tempos actuais, com a ampliação de investigações alusivas à criatividade é a compreensão de que todo o indivíduo contém alguma potência de criatividade, que pode ser menor ou maior dependendo do ambiente em que está incluído, das estimulações ou proibições expostas por esse ambiente, e das práticas adequadas para o desenvolvimento do potencial criativo. A necessidade de revalorização da criatividade assim como da inteligência constitui-se num constructo complexo, dinâmico e multidimensional. Por conseguinte, as suas características justificam a dificuldade do alcance de uma definição mais precisa e também “a razão para as inúmeras concepções já propostas para o termo, as quais têm priorizado aspectos diversos, como características da pessoa, processos de



criação, elementos presentes no produto criativo ou ainda factores do ambiente onde o indivíduo se encontra inserido, sinalizando o papel desse ambiente para a expressão criativa” (Alencar, *et al.* 2010; 14).

Em função do exposto, é imprescindível compreender as múltiplas medidas da inteligência e da criatividade, bem como a necessidade de procedimento estatístico mais exaustivo para comparação destes dois constructos, uma vez que as habilidades intelectuais e criativas estão inseridas em diferenciados contextos. Desta forma, a interpretação do que é criativo, bem como a explicação do acto propriamente dito, acontece sempre num contexto quer aborde aspectos sociais, psicológicos, cognitivos, culturais ou tecnológicos adequados a cada momento. Neste percurso, ao longo do qual tem vindo a ser estudada a perspectiva sobre os mesmos, têm-se verificado alterações ao longo dos tempos.

No entender de Guilford (1986), a criatividade aparece definida como “um processo mental através do qual a pessoa produz informação que não possuía e sugere que tal como a inteligência, a criatividade segue uma distribuição normal, pelo que todas as pessoas acabam por ser criativas, embora em diferente grau. Este processo mental é referido por este autor como pensamento divergente, ou seja, a capacidade de criar diferentes respostas face a um mesmo problema” (Bahia e Nogueira: 2005; 341). Como já vimos, a tendência presente tem sido a de localizar o conceito de criatividade dentro de uma visão multidimensional. A sua investigação tem motivado interesse crescente por parte de psicólogos e educadores de distintas orientações teóricas, que vêm desenvolvendo pesquisas empíricas a respeito das diferentes características abrangidas por este constructo, tais como as pessoas, o processo, o produto, e as condições ambientais que favoreçam a expressão e o desenvolvimento da criatividade. Por seu turno, Guilford destaca também que, “apesar das habilidades de pensamento divergente serem aquelas que mais directamente estão envolvidas no pensamento criativo, todos os tipos de habilidades representadas na Estrutura do Intelecto Humano podem contribuir para a produção criativa em algum ponto do processo” (Alencar, *et al.* 2010; 17).

Nesta mesma perspectiva, Torrance centrou os seus estudos através de medidas, testes e avaliações sobre o potencial criativo, investigando testes de QI, fixando determinadas diferenças entre a capacidade criativa e o nível de inteligência de alguns adolescentes. Neste quadro, Torrance diferencia as crianças “altamente criativas (identificadas por nossos testes de pensamento criativo) das altamente inteligentes (identificadas pelo Stanford-Binet, um teste aplicado individualmente). O grupo altamente criativo classificou-se nos 20 por cento superiores quanto a pensamento criativo, mas não quanto a inteligência. O grupo altamente inteligente classificou-se nos 20 por cento superiores quanto a inteligência, mas não quanto a criatividade” (Torrance: 1976; 22). Em suma, numa perspectiva mais prática,

verificamos que as habilidades necessárias à criatividade não são similares às requeridas pela inteligência.

Para além de todos os argumentos anteriores, é necessário ressaltar, neste ponto do trabalho, que não há consenso entre os estudiosos desta área, quando se tem em vista a questão de ser a criatividade uma dimensão isolada e independente da inteligência, ou, pelo contrário, quanto à ideia de poder haver uma relação significativa entre inteligência e criatividade. Ainda a este propósito, para comprovar o exposto, atrevemo-nos a incluir aqui cinco abordagens sobre a relação entre inteligência e criatividade que têm sido apresentadas: (a) criatividade como subconjunto de inteligência, (b) inteligência como um subconjunto de criatividade, (c) inteligência e criatividade como constructos que se superpõem, (d) inteligência e criatividade como um único constructo e (e) inteligência e criatividade como constructos totalmente diferentes (cf. Sternberg & O'Hara, 1999).

A abordagem representativa da criatividade como um subconjunto do constructo inteligência é defendida por Guilford (1950, 1976), em que segundo o seu modelo de intelecto humano, a criatividade estaria representada na dimensão do pensamento divergente, aparecendo como parte integrante do funcionamento intelectual do ser humano.

Já Gardner (1983, 1993), na sua teoria das inteligências múltiplas, alega que as mesmas podem ser usadas de forma diferente, uma vez que incluem em vez de limitar as alternativas criativas. Neste sentido, a criatividade seria um aspecto da inteligência.

Por seu turno, Sternberg (1988) defende a ideia de que a inteligência é um subconjunto da criatividade. Assim sendo, para este estudioso, a criatividade englobaria não só processos intelectuais como também outros elementos, nomeadamente estilos intelectuais, motivação intrínseca, conhecimento, traços de personalidade e características do ambiente (cf. Alencar e Fleith: 2001; 38-39).

Assim, pode-se perspectivar que a orientação e carácter da personalidade criativa, a autoconfiança, a disposição, a abertura, a percepção, a espontaneidade, a flexibilidade, o inconformismo, a habilidade para sentir problemas, a capacidade para reestruturar ideias, a curiosidade intelectual, entre outros, devem ser devidamente estimulados. Ora, assim sendo, qualquer pessoa, independentemente da idade, sexo, nível de inteligência ou estatuto socioeconómico, pode melhorar a sua capacidade de pensamento criativo. Resulta daqui uma nítida evidência da necessidade de investimento, estímulo e credibilidade do indivíduo.

Na globalidade e a título conclusivo, o que ressalta da exposição das investigações de Guilford, é a ideia de que para “fomentar a criatividade dos nossos alunos temos de superar uma pedagogia exclusivamente convergente, conformista, de «sentido único», e temos de ter a coragem e a lucidez de aceitar e de promover também uma pedagogia da divergência”,

segundo as Investigações de Guilford por (Gomes: 1975; 34). De resto, esta vertente pode ainda ser complementada pela ideia transmitida por Ken Robinson quando nos diz que “habitualmente, as percepções criativas surgem de maneira pouco linear, ao vermos ligações e semelhanças em que nunca havíamos reparado, [uma vez que o] pensamento criativo depende, em grande parte, daquilo a que por vezes chamamos pensamento divergente ou lateral e, sobretudo, das metáforas e das analogias” (Robinson: 2010; 81).

## **1.9. Síntese**

Deve dizer-se, em abono da verdade, que o presente desenvolvimento se reveste de um interesse particular quando enfoca a teoria criada pelo psicólogo norte-americano Howard Gardner, através da qual define que todos os seres humanos são portadores de talentos nas áreas mais diversificadas, com características cognitivas distintas: as chamadas Inteligências Múltiplas.

Uma conclusão que não podemos deixar de tirar é a de que este pesquisador conseguiu demonstrar, de uma forma bastante coerente, que todos os seres humanos são diferentes, possuem uma mente diferente, e que pais e professores podem e devem tornar possível uma educação personalizada e individualizada, de forma a facilitar o encaminhamento e orientação dos jovens.

Resulta ainda desta abordagem, uma outra conclusão em que se pode considerar que todo o indivíduo é capaz de conceber, produzir, formar, desenvolver e concretizar ideias, o que implica que a criatividade humana pode ser expressa através de todas as inteligências. Por conseguinte, nesta sequência, devemos admitir que é tão relevante a concepção de inteligência, quanto a concepção de criatividade, reconhecendo-se, assim, deste modo que ambas são fundamentais para se poder interpretar os processos de cognição humana, de uma forma mais abrangente e, igualmente, para se conseguir aperfeiçoar os mecanismos de ensino. Por outro lado, é também inegável que tanto a inteligência como a criatividade devem ser estudadas na sua pluralidade e como uma forma de resolver problemas, aparecendo assim como oposição à memorização de conceitos.

Podemos aludir ainda que a criatividade, pela sua constituição múltipla a exemplo da inteligência e pela sua habilidade de conceber alternativas é apresentada como um indicador de motivação a ser levado à prática como metodologia no processo ensino aprendizagem, no meio escolar.

Em síntese, e confirmando o que pensam alguns estudiosos mencionados ao longo do corpo do trabalho, na abordagem aqui apresentada, torna-se pertinente concluir que a teoria das inteligências múltiplas propõe a implementação de um ambiente de aprendizagem

positivo, que incentive os alunos no sentido de imaginar soluções, explorar possibilidades, levantar hipóteses, justificar o seu raciocínio e, conseqüentemente, validar as suas próprias conclusões. Notoriamente, neste ambiente, a autonomia será mais facilmente estimulada e os erros passam, assim, a integrar o processo de aprendizagem do aluno, devendo ser explorados e utilizados de maneira positiva servindo, desta forma, para gerar novos conhecimentos, novas interrogações e, naturalmente, novas investigações, num processo permanente de aperfeiçoamento das ideias discutidas e trabalhadas.

Por último, numa síntese muito breve, referimos as cinco mentes – disciplinada, sintetizadora, criadora, respeitadora e ética – apresentadas por Howard Gardner, como sendo “especialmente valiosas no mundo de hoje e [que certamente o] serão ainda mais no futuro” (2008; 14).



## Capítulo II

### 2. Processos Criativos em Educação Artística

A arte contribui para estimular a sensibilidade estética e para libertar a criatividade, facilitando a descoberta das mais variadas técnicas e formas de expressão, bem como o completo desenvolvimento da personalidade. O contributo de Torrance revela-se precioso quando afirma: “o alto grau de sensibilidade, a capacidade de ficar desconcertado e pensamento divergente são essenciais à personalidade criativa” (Torrance: 1976; 28), ajudando, assim, a complementar a ideia anteriormente expressa já, no ponto de vista do criador artístico.

Sendo assim, destacamos aqui o Roteiro para Educação Artística<sup>9</sup>, editado pela Unesco, em 2006, com o objectivo de desenvolver as capacidades criativas para o século XXI, que é bastante pertinente quando aponta que a Educação Artística se estrutura segundo três eixos: a) Estudo de trabalhos artísticos; b) Contacto directo com trabalhos artísticos; c) Participação em práticas artísticas.

O documento referido sublinha ainda que na Educação Artística existem «três dimensões: a primeira, onde o estudante adquire conhecimentos interagindo com o objecto ou a representação de arte, com o artista e com o seu professor; a segunda, em que o estudante adquire conhecimentos através da sua própria prática artística; a terceira, em que o estudante adquire conhecimentos pela investigação e pelo estudo (de uma forma de arte e da relação entre arte e história)» (Roteiro para a Educação Artística: 2006; 11).

Enumeradas as suas dimensões, apontaria agora os objectivos enunciados: “Este Roteiro pretende, portanto, comunicar uma visão e promover um consenso quanto à importância da Educação Artística na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente; estimular a colaboração na reflexão e na acção; e reunir os recursos financeiros e humanos necessários para uma integração mais completa da Educação Artística nos sistemas educativos e nas escolas” (*Ibidem* 4).

Todavia, é de salientar que o processo artístico está subjacente à noção de projecto artístico necessitando de muita persistência, devido ao tempo necessário para a incubação de ideias criativas e consequente instrumentalização, projectando-se a partir do instante em que se visualiza um pensamento e se lhe confere uma forma, materializando-o. Neste sentido,

---

<sup>9</sup> Roteiro para a Educação Artística (2006) *Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO. Disponível em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>. [Acedido em:01.04.2011].

concordamos com Fayga Ostrower (2009; 9) quando no seu excelente ensaio «Criatividade e Processos de Criação», nos transmite a ideia de que “criar é basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo”.

Neste sentido, consideramos que o pensamento exposto através de formas, ou de um símbolo, está estreitamente relacionado com as aprendizagens antecipadamente realizadas e as experiências estéticas anteriores. Logo, nesta perspectiva, podemos afirmar que a educação formal, que o indivíduo adquire, deve ter bastante abertura, para ser autocrítico e auto produtor, também os processos de ensino devem ser reformulados no sentido de estimularem os indivíduos a produzirem e a modificarem as suas próprias ideias.

Por certo, a inovação está directamente relacionada com a criatividade. “Ao falarmos em criatividade estamos a falar do carácter que salienta o comportamento humano, sendo a sua condição uma capacidade inovativa, onde se postula o problema como índice imensamente representativo de ideia genuína, definindo-se em geral como uma categoria superior (criatividade *contra* regularidade)” (Bernardino: 2006; 299), não sendo, contudo, possível gerar algo novo, sem que exista um processo criativo envolvido. Nesta ordem de ideias, destacamos a posição de Csikszentmihalyi quando nos diz que: “recordar o passado não só ajuda à criação e à conservação de uma identidade pessoal, como também pode constituir um processo muito agradável. As pessoas têm diários, guardam fotografias, fazem slides e filmes de vídeo, e colecionam lembranças e recordações que guardam em suas casas para criar o que é, efectivamente, um museu da vida familiar, embora um visitante acidental possa não se aperceber da maioria dessas referências históricas” (Csikszentmihalyi: 2002; 182-183).

Assim, o processo criador envolve um desenvolvimento mais organizado dos processos do pensamento, tem função cognitiva, e está estreitamente ligado ao pensamento reflexivo. Embora não exista uma ordenação das etapas do processo criativo, estas estão correlacionadas, sucedem-se rapidamente, por vezes simultaneamente, havendo dificuldade em propor qual surge em primeiro lugar. No entanto, se generalizarmos, podemos dizer que a etapa que se segue ao pensamento e à ideia é a sua elaboração mental, agrupando ou escolhendo soluções. Posteriormente procura-se o método adequado de representação, onde se utilizam conhecimentos ao nível dos componentes da linguagem plástica, como sendo o ponto, a linha, plano, a forma, a cor, texturas, ritmos, espaço, assim como o material plástico, que vai servir na representação.

Ainda a este respeito, importa salientar que sempre que se inicia o processo criativo numa intervenção plástica visual, o aluno experimenta, começa com alguma invenção, inovação, avançando com os processos de registo, no intuito de responder às suas intenções de comunicar algo. Hoje em dia, o ensino permite, com uma maior facilidade, alcançar os

objectivos da interactividade, ou seja, em cada pessoa encontramos um espírito criativo que necessita de ser descoberto e produzido. Como nos diz Alencar, “para se estimular a expressão criativa na escola, no trabalho ou em outro contexto, é necessário preparar o indivíduo para pensar e agir de forma criativa, bem como planejar intervenções nesses contextos a fim de estabelecer condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade” (Alencar, *et al.*: 2003; 7). O papel do professor é estimular a criatividade, motivando o interesse e o esforço dos alunos, mas nunca perdendo de vista o facto de a criação ser um processo silencioso resultante do amadurecimento de uma ideia propulsora do trabalho inventivo na busca da novidade. Esta ideia é elaborada no cérebro antes de se materializar e manifesta-se, a maior parte das vezes, como uma suposição, prevendo ou antecipando o que ela será ou poderá ser.

E como relacionar as ideias criativas com o aparecimento das novas tecnologias? As ideias criativas nunca precisaram e jamais vão necessitar de um computador uma vez que a pessoa criativa é independente de qualquer máquina. Contudo, é essencial reter que o computador pode ser um auxiliar do criador na confecção e elaboração da ideia, ajudando-o no aperfeiçoamento e na colocação em prática da mesma. Além desse contributo, os recursos informáticos permitem abrir novos caminhos no desencadear de mais ideias, oferecendo novas opções, isto é, estimulando a criatividade. Logo, como nos diz Rosa Oliveira (2007; 23), “muitas são as tecnologias que neste momento permitem uma associação com o mundo da expressão artística, favorecendo a exploração de novos caminhos neste domínio”. Na verdade, o processo de criação e execução de um projecto alterou-se significativamente com a evolução das novas tecnologias.

Por outro lado, e segundo afirma Teresa Eça, “as tecnologias contemporâneas em Educação Artística são necessidades prementes na área. A divulgação de propostas e relatos que propaguem acções nesse campo é tarefa de quem trabalha no ensino de arte. E as tecnologias contemporâneas em muito contribuem para isso, uma vez que vários são, hoje, os espaços virtuais em que as pessoas podem se conectar, discutir, compartilhar, estudar, divulgar e pesquisar” (Eça: 2010; 12).

No entanto, apesar do auxílio destes instrumentos, os resultados só se manifestam, só se tornam visíveis, quando o indivíduo tem inspiração e os coloca em prática. Ainda este propósito, recordamos o facto de na prática das Oficinas de Arte a utilização das novas tecnologias ter permitido uma grande mudança ao nível da transposição do imaginário para o tecnológico, em que o uso da imagem virtual é um dos pontos-chave, pontuando-se por possibilitar modificações significativas nas diferentes etapas de criação, levando à identificação de possíveis alterações na forma final do projecto, todas estas mudanças são



altamente enriquecedoras e aparecem reflectidas na sala de aula e consequentemente nas criações dos alunos.

Chegados a este momento colocamo-nos uma nova questão: O que é pensamento criativo? Socorremo-nos mais uma vez das palavras de Torrance para podermos responder à pergunta de uma forma mais assertiva: “Preferi definir pensamento criativo como o processo de perceber lacunas ou elementos faltantes perturbadores; formar ideias ou hipóteses a respeito deles; testar essas hipóteses; e comunicar os resultados, possivelmente modificando e testando as hipóteses” (Torrance: 1976; 34).

Em verdade, constatamos que todos os educandos têm potencial criativo, e, por sua vez, a arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparável, em que o educando participa activamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos. Assim sendo concordamos com Csikszentmihalyi (2002; 284) quando nos diz que “o fluxo conduz os indivíduos à criatividade e à realização superior. A necessidade de desenvolver aptidões cada vez mais sofisticadas para manter o desfrute é o que está subjacente à evolução cultural. Motiva indivíduos e culturas a transformarem-se em entidades mais complexas. Criar ordem na experiencia proporciona a energia que impulsiona a evolução...”. De resto, alguns estudos mostram que a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada um o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia, liberdade de pensamento e acção. Além disso, a educação na arte e pela arte, estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem.

Podemos aferir que o processo criativo é um dos aspectos indispensáveis do ensino das artes, permitindo dar, em primeiro lugar, importância ao sujeito criador que progride incessantemente a partir de uma ideia base, levando a uma estruturação da organização formal, sempre sujeita a novas alterações e a novos diálogos formais, a um ajustar dos materiais e das técnicas que se requerem ser diversificadas, reinventando-se, assim, a cada passo, dando corpo ao projecto e solução à ideia inicial. Mais abreviadamente, podemos salientar que o processo criador permite uma longa série de rasgos de imaginação, na tentativa do artista para dar forma correspondente ao material.

Assim sendo, concordamos com Fayga Ostrower (2009; 19), quando afirma que “de um modo similar ao da percepção, pelos processos ordenadores da memória, articulam-se limites entre o que lembramos, pensamos, imaginamos, e a infinidade de incidentes que se passaram em nossa vida”.

Podemos aduzir que o acto criativo em si é despoletado, muitas vezes, de uma forma muito natural, a partir de uma memória, uma ideia, uma viagem, um filme, a passagem de um livro que se leu, ou até mesmo, o estímulo pode surgir de um sentimento. Em sala de aula, ou num outro espaço físico, os alunos fazem o esboço dessa ideia, onde o registo vai ser utilizado como base do projecto. É no diário gráfico que fica o registo do material, da ideia, de qualquer tipo de representação, seja de índole artístico, simbólica, informativa ou outra, daí a relevante importância do “caderno do artista”.

Consideramos que o processo de ensino/aprendizagem tem de ser interiorizado, e ser contínuo, de molde a que os alunos possam absorver e, também, reflectir sobre tudo o que os rodeia, podendo socorrer-se de registos. Logo, podemos acrescentar que o “caderno do artista” é um instrumento de trabalho importante, podendo inclusive ser utilizado por pessoas de diferentes áreas, permitindo que os alunos melhorem as suas competências de observação, de análise, de registo e de criatividade, como consequência do seu uso. Esta prática, sendo recorrente, leva os alunos a compreender a importância do uso do “caderno do artista”, inserido em estratégias de ensino/aprendizagem, com as finalidades de desenvolver as capacidades da importância de observar, de registar e de reflectir de modo sistemático sobre o que nos rodeia, criando hábitos de pesquisa, de procura, de investigação fora do horário lectivo, assim como espírito de observação e atenção visual, sempre fundamental para haver uma evolução na qualidade dos registos e um consequente despoletar da criatividade, acabando por criar o hábito do registo gráfico quotidiano.

No entanto, os processos criativos têm de ser bem analisados e fundamentados, se considerarmos, que a palavra do artista tem sido utilizada como sendo um discurso paralelo à obra de arte, prendendo-se aqui à necessidade de registar a intenção do artista, documentar materiais, técnicas e sobretudo processos de criação artística. O registo pode ser efectuado em formato áudio ou através da criação de um vídeo da entrevista ou da realização de relatórios de artistas, que podemos considerar como vantagens adicionais, na medida em que outras linguagens se associam à linguagem verbal. Podem incluir-se aqui também as próprias expressões corporais e faciais do autor, abrindo, desta forma, a possibilidade da arte contemporânea se tornar mais comunicativa, tornando assim eterna a arte mais efémera.

Se tivermos em linha de conta o facto de que a avaliação é fundamental em todas as fases do processo, verifica-se um grau de dificuldade elevado em avaliar esses processos e produtos criativos, pelo facto de não haver definições universais para a criatividade. Esta foca sobretudo os processos de pensar, não dependendo só de factores individuais. Está também subjacente à interacção do meio sociocultural, em que o aluno está inserido, à inovação da pessoa, com o que produz de novo, e ao público. Aqui as mudanças ocorrem

no deslocamento da ênfase das características da diversidade de aptidões individuais, derivado da interacção entre a pessoa, os produtos e o meio ambiente.

Um grande número de pesquisadores no campo dos estudos criativos tem referido quatro ou cinco subcategorias de investigação no campo. Do mesmo modo, e segundo Bahia e Nogueira (2005) resumem as diversas abordagens da criatividade em quatro «P's»: P de pessoa/personalidade, P de produto, P de processo e P de persuasão.

De acordo com Alencar (2006), a criatividade pode ser compreendida em quatro dimensões: **pessoa criativa, processo criativo, produto criativo e ambiente criativo**, que se refere ao meio, contexto e situação.

Por outro lado, é atribuído a Rhodes (1961) o estabelecimento das quatro categorias orientadoras do estudo da criatividade. O autor estrutura este *constructo* em quatro atributos operatórios:

- a Pessoa recolhe as questões concernentes à pessoa criativa, (como a sua personalidade, os factores cognitivos, afectivos, motivacionais de desenvolvimento, experiências, hábitos, estilos, etc.);
- o Processo refere-se às questões relacionadas com as etapas da experiência criativa, (como as estratégias, os métodos e as técnicas promotoras do seu desenvolvimento);
- o Produto inclui estudos sobre as qualidades ou características do produto, foca-se nos resultados do processo criativo (invenções, produções, realizações, etc.) e inclui os critérios para que o artefacto, a obra ou a ideia possam ser classificados de criativos;
- o Ambiente, também referido na literatura como persuasão, que reúne as variáveis contextuais facilitadoras ou bloqueadoras da criatividade.

Resumindo, o processo, o produto, as pessoas e as condições ambientais favorecem a aprendizagem desenvolvendo assim atitudes e capacidades criativas, porém, também beneficiam a expressão e desenvolvimento da criatividade. Neste sentido, a orientação presente tem sido a de considerar o conceito de criatividade dentro de uma visão multidimensional que envolve a interacção de vários elementos: processos cognitivos, características de personalidade, estilos de pensar e aprender, assim como elementos ambientais, estendendo-se igualmente à intervenção da família, da escola e da sociedade. Podendo a criatividade ser considerada como um ponto elevado da expressão. Esta prenuncia o ser quando praticada com autenticidade, uma vez que não há comunicação

sem expressão, como confirma Bono<sup>10</sup> quando refere: “O pensamento criador requer frequentemente capacidade de expressão, enquanto que o pensamento lateral está aberto para todos os que se interessam por ideias novas” (Bono: 1970; 14).

Contudo, quanto mais inovadora é a expressão, mais difícil se torna a comunicação. Por outro lado, a diversificação da expressão amplia o sentido das novas linguagens, porém, cada autor tem a liberdade de criar a sua própria linguagem. Acrescentemos, então, que uma educação criativa é indispensável para suportar as modificações na posteridade onde prevalecem a linguagem digital, a realidade virtual, e o pensamento visual. Compete-nos, no entanto, alertar para o facto de que o excesso de tecnologia na sociedade contemporânea é responsável por uma expressão mecanicista e impessoal. Todavia, temos que contrapor com a ideia de que os ambientes virtuais são um espaço importante, necessário e até mesmo indispensável, em algumas situações, para o intercâmbio de experiências, facilitando a distância entre diferentes culturas.

Como nos diz Ostrower (2009; 40), “não só a acção do indivíduo é condicionada pelo meio social, como também as possíveis formas a serem criadas têm que vir ao encontro de conhecimentos existentes, de possíveis técnicas ou tecnologias, respondendo a necessidades sociais e a aspirações culturais”.

De forma mais reduzida podemos afirmar que o conhecimento sobre criatividade, pensamento criativo, envolve toda a natureza do indivíduo e a sua forma de trabalho (pode ser formalizado como um programa de computador), por outro lado, o processo criativo tem mais a ver com a ordenação e fomentação dos passos, para que o indivíduo chegue ao produto novo, procurando compreender o fenómeno da produção criativa. Esta inserção à estrutura da capacidade de pensamento e a forma como ele é dividido, representa uma análise da criatividade voltada para o estudo da inteligência humana, onde a categoria das capacidades produtivas seria assim reflectida pelo pensamento convergente e divergente.

## **2.1. Fases por que passam os actos criativos**

Numa perspectiva mais prática, podemos aduzir que o começo do projecto se inicia, normalmente, no momento em que surge a agitação interior para criar. De resto, não é necessário frisar a relevância da pesquisa, em que os alunos recolhem material, analisam o modo como podem fazer, e como poderá ser feito. Por seu turno, com o decorrer do

---

<sup>10</sup> Edward Bono nasceu em 1933, em Malta. Deu origem ao conceito de pensamento lateral e desenvolveu técnicas de pensamento criativo.

processo vão-se verificando algumas alterações, acabando o trabalho por ser modificado na sua globalidade. Neste plano, por certo, “o processo de descoberta de novos objectivos na vida é, sob muitos aspectos, semelhante ao que um artista desenvolve quando cria uma obra de arte original” (Csikszentmihalyi: 2002; 284). Por seu turno, o modo como a matéria de criação vai sofrendo alterações depende da singularidade do indivíduo, ou seja, das suas vivências, do meio cultural e social em que está inserido e até com a sua maneira de pensar e de agir. Por conseguinte, o acto criativo anuncia uma possível sequência que, provindo do tipo de criação e do criador, poderá se dissolver ou ampliar. Advertimos, no entanto, que, ainda assim, subsiste a dificuldade em se delinear as diferentes fases do processo criativo. Não obstante, podemos acrescentar aqui um aspecto apontado por Torrance (1976; 35), quando afirma que “a fim de identificar e medir as capacidades envolvidas no processo criativo, é necessário compreender a natureza do processo criativo”.

A este propósito, tendo como base as fases do processo criativo de Wallas, (1926) e o estudo bibliográfico efectuado, podem ser identificados quatro passos: a **Preparação** é um processo intelectual que permite a fundamentação do acto criativo, ou seja, é necessário esclarecer o problema proposto, tendo como base leituras e a discussão das mesmas o que permite a formulação e a análise de soluções resultando, posteriormente, no armazenamento de ideias e conhecimentos necessários para o processo criativo, passíveis de serem reestruturadas. Perante a proposta apresentada, os alunos começam a pensar na resolução do problema tendo em atenção as informações de que dispõem. Segue-se a **Incubação** que constitui o conhecimento adquirido, de forma inconsciente. Este processo inicia a reestruturação do processo criativo, num período de gestação. Desta conjuntura “resulta o nascimento de uma ideia nova - um lampejo de visão interior” (*Ibidem*), constituindo a fase da **Iluminação**, onde aparecem ideias/ soluções novas, consequentemente, o processo de incubação resulta de forma positiva, satisfazendo a solução do problema, por vezes ocorre nos momentos mais inesperados da nossa vida, quando se está mais relaxado, e as soluções repentinamente surgem, podendo assim o processo criativo culminar nesta etapa. Este momento da inspiração artística é o processo de maior satisfação. Por último, identifica-se a fase de **Verificação** em que os alunos realizam as actividades propostas, surgindo a eventualidade de ser necessário justificar a veracidade/ confirmação da solução encontrada, podendo, por vezes, ser considerado como um processo de avaliação.

Assim sendo, concordamos com Torrance, quando observa com argúcia que “finalmente, há experimentação a fim de avaliar a solução mais promissora para a selecção final e aperfeiçoamento da ideia. Essa ideia pode encontrar consubstanciação em invenções, teorias científicas, produtos ou métodos melhoradores, romances, composição musical,

pinturas ou novos planos” (*Ibidem*). Como é visível, o modelo operativo de Wallas constitui uma estruturação simplificada da caracterização e compreensão do processo criativo. Esta divisão foi geralmente aceite pelos pesquisadores que lhe sucederam, às vezes com algumas variações do nome ou no número de etapas. “O próprio *brainstorming* de Osborn pode ser melhor compreendido como tentativa de dar sanção social a abertura” (Miel: 1972; 45). Deve ainda dizer-se que os alunos ao expressarem suas aptidões artísticas, é de todo necessário analisar o processo que utilizam, as transformações e o procedimento didáctico no estímulo da criatividade.

Curiosamente, “Osborn<sup>11</sup> (1953) foi mais longe e “ampliou a lista para sete etapas: 1) Orientação (apontando o problema); 2) Preparação (colecta de dados pertinentes); 3) Análise (decomposição do material em causa); 4) Ideação (acumulando alternativas por meio de ideias); 5) Incubação (“deixar-se”, para convidar iluminação); 6) Síntese (a juntar as peças); 7) Avaliação (juntar as ideias resultantes)”. Próximo desta visão, um grande número de autores considera que o pensamento criativo se desenvolve através de uma série de etapas.

## 2.2. Estímulos contemporâneos

De uma forma peremptória, podemos afirmar que são muitas as técnicas, e os exercícios estimuladores da criatividade, desde a tempestade cerebral ou *brainstorming* de Osborn com o objectivo de permitir maior abertura, levando ao surgimento de ideias ou de soluções para um problema, podemos considerá-lo um mapa mental organizador de ideias, por derivações sucessivas, a partir de um tema estruturante. Já no que diz respeito ao estímulo à criatividade, este sucede nas mais divergentes áreas do ensino, principalmente no âmbito da criação artística, um facto que se exterioriza constantemente. Note-se que, como afirma Antunes, “um estímulo é toda acção orgânica do homem, no animal ou nas plantas que se incite a algo ou mais ainda, que os impele à acção. Em termos educacionais, estímulo cerebral passou a ser palavra que sintetizava um conjunto de acções que, desenvolvidas de maneira sistemática, incitava o cérebro a mudar. Essas acções, é importante que se destaque, podem ter efeito positivo ou negativo e assim todo estímulo cerebral é amoral, podendo ser utilizado para o bem ou não” (Antunes: 2010; 21). Do exposto se pode aduzir que um estímulo é qualquer incentivo para atingir um determinado fim. Um estímulo pode-se enquadrar na síntese causa-efeito, sendo ele a causa.

---

<sup>11</sup> Dicionário de termos Criatividade, conceitos, teorias e Achados em Criatividade Investigação Compilado e editado por Eugene Gorny, Netslova.ru,2007. [http://creativity.netslova.ru/Stages\\_of\\_the\\_creative\\_process.html](http://creativity.netslova.ru/Stages_of_the_creative_process.html) [Acedido em: 08.05.2011].

Como estimuladores conceituais e recursos curriculares utilizam diálogos, imagens, discussão de textos, poemas, filmes, relatos, músicas, documentos escolares e da vida, estudo de casos, notícias e artigos de imprensa. Também, os relatos de experiências de actividades, são excelentes apoios para estimular os processos de construção de significados. Deste modo, convém lembrar que, “como blocos de construção da maioria dos sistemas simbólicos, as palavras tornam possível o pensamento abstracto e aumentam a capacidade da mente para armazenar estímulos” (Csikszentmihalyi: 2002; 173).

De igual modo, os ambientes virtuais são outro espaço importante e necessário para o intercâmbio de experiências facilitando a distância entre diferentes escolas ou instituições. A própria escola pode igualmente impossibilitar ou estimular a expressão da criatividade dos alunos, todos esses factores trazem impactos na produção criativa tanto dos alunos como da sociedade.

Nesta mesma linha de ideias, Csikszentmihalyi (2002; 127) é de opinião que “(...) o número de sinais exteriores necessário para levar a cabo a mesma tarefa mental pode variar consoante as pessoas. Os indivíduos que precisam de muita informação externa para conceber representações da realidade na consciência podem estar mais dependentes do ambiente exterior para utilizar as suas mentes. Terão menos controle sobre os seus pensamentos, o que, por sua vez, lhes tornará difícil desfrutar da experiência. Ao invés, aqueles que necessitam de poucos sinais exteriores para representar os acontecimentos na sua consciência são autónomos relativamente ao ambiente. Têm uma atenção mais flexível que lhes permite reestruturar mais facilmente a experiência e, por conseguinte, alcançar mais vezes experiências óptimas”. Os testemunhos são convergentes, permitindo, pois, determinar que os alunos quando motivados, por estímulos intrínsecos e extrínsecos, desenvolvem e adquirem competências de sensibilidade e de técnica.

Ao pretendermos incutir-lhes um pensamento, uma complementaridade aos caminhos da contemporaneidade artística fazemos com que privilegiem o acto criativo através do pensamento contemporâneo. Nessa medida, podemos acrescentar aqui um aspecto apontado por Alencar (1991; 26-27), quando afirma que “estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afectar o seu ambiente social e as pessoas que nele vivem. Se aqueles que circundam o indivíduo não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente de apoio necessário, não aceitam o trabalho criativo quando este é apresentado, então é possível que os esforços criativos do individuo encontrem obstáculos sérios, senão intransponíveis” de resto, a criatividade como qualquer outra actividade do ser humano, necessita de condições saudáveis para se desenvolver, começando com os valores instituídos pela família e passando pelos traços de personalidade do próprio aluno.

Fazemos anotar ainda que ao permitir que os alunos façam desenhos através de cópias, ao repetir o existente, não estimulam a criatividade, isto apenas vai fazer com que tenham dificuldade na capacidade de expressão da subjectividade. Logo, devem-se proporcionar situações, organizando o meio, os recursos, os instrumentos didácticos para a criação, criando um ambiente favorável em que o aluno, se sinta seguro para representar, através de uma pedagogia orientada para a criatividade.

Já na opinião de Gardner, é mais importante estimular do que medir os recursos mentais. Para este estudioso, a criação, a leitura, a historicidade das manifestações artísticas, suas intencionalidades, sustentadas pelas motivações que as tornaram reais, a partir de valores e interesses temporais e materiais, oferece aos alunos uma compreensão da Arte na sua totalidade, assim como, reflexões sobre a relevância desta linguagem. Indo ao encontro das ideias anteriormente transmitidas, podemos afirmar, segundo Ostrower, que “a percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação selectiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, e o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não ser” (Ostrower: 2009; 13).

### **2.3. Abordagens recentes no estudo da criatividade Modelos e Ambiente**

Não há dúvida de que de acordo com abordagens teóricas recentes, direccionadas para a influência de factores sociais e culturais no desenvolvimento criativo, são apresentados alguns modelos de criatividade, que podemos elencar: a) **Modelo Componencial de Criatividade**, de Amabile, b) **Teoria do Investimento em Criatividade**, de Sternberg e Lubart, c) **Perspectiva de Sistemas**, de Csikszentmihalyi. Neste plano, torna-se indispensável mencionar que, enquanto os dois primeiros modelos são abordagens essencialmente de confluência, o último é uma perspectiva sistémica. Contudo, importa por isso assentar que estes diferentes modelos contribuem para a expressão criativa incluindo variáveis a nível pessoal, social, histórico e cultural que interagem entre si de forma complexa (cf. Alencar e Fleith: 2003a,b) *in* (Alencar, *et al*: 2010; 13).

Para mais, a **Teoria do Investimento em Criatividade**, proposta por Sternberg e Lubart, baseia-se na metáfora “comprar barato e vender caro” para apresentarem a sua teoria da criatividade. Isto é, o ser criativo é aquele que encontra ideias desconhecidas, desvalorizadas, mas com potencial de desenvolvimento. Assim, o modelo criativo é a convergência de seis recursos distintos, porém, inter-relacionados que podem estimular ou inibir a criatividade, a mencionar: “processos intelectuais, conhecimento, estilos intelectuais,



personalidade, motivação e contexto ambiental” (Baia e Nogueira: 2005; 358-359). O último componente presente desta teoria não pode ser observado fora do contexto ambiental, factor externo ao individuo. O meio ambiente familiar, profissional, social e escolar, devem promover a inovação e serem estimulantes para a produção criativa do sujeito, permitindo a acesso a várias novidades. O contexto ambiental está também relacionado com o “nível do potencial criativo da pessoa e da área em que a pessoa criativa se expressa (...) facilita a expressão criativa interage com variáveis pessoais e situacionais” (Alencar e Fleith: 2003; 4).

Se recuarmos no tempo, o **Modelo Componencial da Criatividade**, proposto por Amabile, nos anos 80, integra factores múltiplos como a “motivação intrínseca, habilidades e conhecimentos relevantes para o domínio e *skills* criativos relevantes” (Candeias: *in* Moraes, M, & Bahia: 2008; 46). Devemos aqui sublinhar que a “habilidade de domínio inclui vários elementos relacionados ao nível de *expertise* em um domínio, tais como talento, conhecimento, adquirido através de educação formal e informal, experiência e habilidades técnicas na área” (Amabile: 1996; 4). Já, quanto aos processos criativos relevantes, estes incluem o estilo cognitivo, a aplicação da heurística para exploração de novos percursos cognitivos e o estilo de trabalho. Contudo, como nos dizem Sternberg & Lubart “os recursos motivacionais dizem respeito às forças impulsionadoras da performance criativa. Especialmente a motivação intrínseca, centrada na tarefa, é de inestimável importância para a criatividade, uma vez que as pessoas estão muito mais propensas a responder criativamente a uma dada tarefa, quando estão movidas pelo prazer de realizá-la” (Sternberg & Lubart: 1995; 3). Logo, a interacção destas três apresentações auxilia a produção criativa, sucedendo como primordial relevância que os indivíduos exponham características relacionadas a esses componentes nos diversos contextos em que estão inseridos.

Neste sentido, Amabile (1983,1989,1996) sugere “alternativas de estimulação da criatividade em sala de aula ou no ambiente de trabalho: (a) encorajar autonomia do individuo, evitando controlo excessivo e respeitando a individualidade de cada um; (b) cultivar a autonomia e independência enfatizando valores ao invés de regras; (c) ressaltar as realizações ao invés de notas ou prémios; (d) enfatizar o prazer no acto de aprender; (e) evitar situações de competição; (f) encorajar comportamentos de questionamentos e curiosidade; (g) usar *feedback* informativo; (h) dar aos indivíduos opções de escolha; e (i) apresentar pessoas criativas como modelos” (Alencar e Fleith, 2003).

Afigura-se-nos igualmente importante mencionar a **Perspectiva de Sistemas** que foi proposta por Csikszentmihalyi (1988, 1999), oferecendo “uma contribuição singular para a compreensão de como o processo criativo, acontece, indicando que é resultado da

interacção dialéctica entre três sistemas: pessoa, campo e domínio” (Alencar, *et al.* 2010; 109). A ajuizar pelo que lemos, o domínio transita informações ao indivíduo, produz variações que, por meio do campo, podem ou não ser incorporadas a esse domínio. Consequentemente, destacamos que nesta visão sistémica da criatividade, um sistema influencia o outro ao mesmo tempo, de maneira a conduzir a uma produção criativa. Conforme explica Csikszentmihalyi (1996; 23), a “criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interacção entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. Criatividade deve ser compreendida não como um fenómeno individual, mas como um processo sistémico”.

No entanto, por sua vez, essa produção criativa é influenciada por uma cultura, o que implica que pode deixar de ser considerada criativa noutra época. Assim, do exposto, podemos concluir que o meio social e cultural em que o indivíduo está inserido possui um importante papel para o desenvolvimento da criatividade, já que pode inibir ou estimular o envolvimento do indivíduo num determinado conhecimento. Csikszentmihalyi (1996), afirma por exemplo, “é mais fácil desenvolver a criatividade das pessoas mudando as condições do ambiente, do que tentando fazê-las pensar de modo criativo”. Este mesmo autor, de certa forma, destaca a influência do ambiente em relação ao desenvolvimento da produção criativa, e não o seu conceito. “Portanto, criatividade não é resultante do produto individual, mas de sistemas sociais que julgam esse produto” (Csikszentmihalyi, 1999).

## **2.4. Como avaliar a criatividade**

Das abordagens feitas à vasta bibliografia consultada é de salientar um ponto importantíssimo que é o de avaliar a criatividade, uma vez que esta é multifacetada e, consequentemente, difícil de definir. Logo, estamos longe de chegar a um consenso, quando se pensa em termos de avaliação.

Indo ao encontro das ideias transmitidas no livro “Definição e Avaliação da Criatividade” de Fátima Moraes (2001; 322), podemos aferir que “a avaliação surge como uma área pouco explorada, nomeadamente, a avaliação de competências cognitivas diferentes do pensamento divergente e associáveis à criatividade”. Precisamente, uma das grandes questões que se debate, é a de considerar que a avaliação de processos e produtos criativos é bastante complexa uma vez que num trabalho criador não conseguimos definir exactamente se o que foi feito está correcto ou errado. Por conseguinte, podemos considerar a avaliação do processo criativo através de tarefas de resolução de problemas em vários domínios do conhecimento e a avaliação das produções criativas.

Podemos ainda salientar que, como se tem vindo a observar, nos estudos desenvolvidos por Guilford, além da flexibilidade, outras características são habitualmente utilizadas para identificar o comportamento criativo tais como a fluência, a elaboração e a originalidade. Torna-se, assim, irrefutável mencionar que avaliar a criatividade é uma matéria complexa e deve ser analisada à luz de experiências assentes, em medidas de criatividade ou imaginação, nomeadamente quando é considerada a qualidade e não a fluência. Ainda a propósito desta questão, a avaliação das produções dos alunos, efectuada ao longo do ano, tendo por base os critérios utilizados, procura contemplar a composição dos elementos da linguagem visual, os procedimentos (técnicas e ensaios), os indicadores utilizados para analisar produtos criativos, assim como outros elementos que constituem o portefólio. Como nos dizem Bahia e Nogueira (2005; 353) “os portefólios devem ser elementos a associar a uma avaliação sistematizada e padronizada da criatividade”.

Na avaliação devemos englobar vários elementos, o caso do portefólio, [como estratégia de aprendizagem e avaliação nas artes visuais], a própria auto-avaliação dos alunos, [mesmo que esta não seja absolutamente verdadeira], bem como a avaliação feita por outros elementos, [quer sejam colegas, pais, inclusivamente, professores externos ao projecto], é da combinação de todas estas informações, que se pode harmonizar uma avaliação mais ampla da criatividade.

No entanto, é também de considerar os critérios que costumam presidir à cotação da grande maioria de respostas dadas às provas de pensamento divergente, tais como a fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. Assim sendo, concordamos com Fátima Moraes (2001; 326), quando afirma que “o curso de Artes poderá favorecer desempenhos divergentes (no que isso tem de fluência, flexibilidade e raridade) e um domínio de representações figurativas”. Sendo a flexibilidade característica determinante da criatividade, diz respeito à capacidade para apresentar diferentes tipos de respostas a um problema dado, independentemente do número global de respostas apresentadas, para atribuir significados ou ilustrar o conceito. A mesma pode ser perspectivada de diversas formas, modificando abordagens e adaptando-se com rapidez a novas situações ou exigências. Pode ser através da produção de ideias diferentes face a um mesmo estímulo ou ideia. Ou pode, ainda, manifestar-se através da exploração de um mesmo tema a partir de estímulos ou ideias diferentes.

Parece-nos, pois, legítimo considerar que a flexibilidade se revela na capacidade de mudar de caminhos ou quando substitui um padrão de referência por outro. Já a fluência, é apenas o estágio inicial do processo criativo, refere-se, fundamentalmente, à capacidade do sujeito para produzir um elevado número de respostas face a um determinado problema, ou quando se verifica a necessidade de efectuar um aperfeiçoamento. Podendo, deste modo,

recorrer-se à imaginação para revelar um amplo volume de possibilidades, ficando assim em melhor posição para, findo o processo, escolher e desenvolver ideias significativas. A originalidade implica que a resposta dada seja rara ou infrequente, que não se verifique o recurso a imagens estereotipadas, para que assim se possa encontrar ideias incomuns distintas de todas as anteriores. Quando evocada, a originalidade é o critério que reúne maior consenso na avaliação de produtos criativos. Por seu turno, a elaboração, aparece associada à quantidade de detalhes na resposta, para além da ideia central veiculada, reflecte-se a partir dos estímulos dados, da expressividade, da adequação, [ou seja, a possibilidade de adaptação à realidade], da composição, da escala à exploração flexível do espaço representado (composição dinâmica e estática), do rigor utilizado na construção das ideias, da apreciação global (avaliação geral do trabalho tendo em conta a composição das figuras e a criatividade).

Em suma, o balanço da situação leva-nos a concluir que o objectivo da avaliação é conjugar as várias informações das diversas formas de avaliação da criatividade que podem ser consideradas e tidas em conta em todo o processo em curso. É no entanto imperativo constatar que, se a finalidade for uma interferência mais personalizada da criatividade, é necessário perceber as várias dimensões avaliadas pelos testes de criatividade. Implica isto que a relevância de cada uma depende de quem avalia, ou seja, da sua subjectividade em relação ao conceito de criatividade.

Torna-se assim claro que no caso de a criatividade ser encarada como sinónimo de uma grande diversidade de ideias, é importante ter em conta o número de respostas dadas em determinado tempo, sendo a fluência o critério utilizado. Por outro lado, se a criatividade for considerada como uma série de ideias diferentes em relação a um dado estímulo, é a flexibilidade que está a ser tida em conta, indicado pelo número de categorias utilizadas na resposta. Já no caso de a criatividade ser considerada um conjunto de ideias pouco usuais, então o critério aqui implícito é a originalidade. E, por último, se se ponderar que a criatividade é a quantidade de detalhe usado na resposta, então a elaboração foi o critério usado.

De uma forma resumida, e pegando nas palavras de Alencar, acrescentaríamos que, “para estimular o desenvolvimento da criatividade, deve-se cultivar um clima que permita aos alunos apresentar fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração em seus trabalhos” Alencar, 1990 (2010; 94). Impõe-se, entretanto, um parêntesis para assinalar que esta abordagem à estrutura da capacidade do pensamento e a forma como ele é distribuído, assinala uma análise da criatividade voltada para o estudo da inteligência humana, onde a categoria das capacidades produtivas surge como a responsável pelo pensamento convergente e divergente.

Esclareça-se, antes de mais, que entre a diversidade de testes associados ao pensamento criativo, pode-se considerar, provavelmente, que o mais conhecido se relaciona com testes de pensamento divergente ou criativo. Estes foram desenvolvidos por Guilford aquando do seu estudo na área da inteligência, debatendo-se com a possibilidade de o QI conseguir prever a capacidade para a inovação e originalidade. Enquanto isto, a sua preocupação psicométrica surgiu apenas após o desafio lançado por ele aos membros da APA (American Psychological Association), em 1950. Na sua comunicação à APA “motivou uma nova perspectiva sobre a criatividade e sobre a sua avaliação” (Baia e Nogueira: 2005; 351).

Em rigor, é de reter que a avaliação da criatividade constitui um elemento essencial, tanto na descrição do nível de criatividade dos inovadores sociais e culturais, como na análise de como deve ser feita a transformação das práticas educacionais, tendo em conta o seu potencial.

## **2.5. Como desenvolver a criatividade do aluno em sala de aula**

No processo ensino aprendizagem, cada vez mais, a importância do desenvolvimento da criatividade tem vindo a ser reconhecida e, por inerência, o aluno é abordado como uma entidade criativa. Na perspectiva de analisar o desenvolvimento da criatividade dos alunos, segundo um guia prático de Robert J. Sternberg & Wendy M. Williams (2003) fazemos uma exposição pormenorizada acerca da disposição das 25 estratégias que serviram como base, incluindo o questionar de suposições, o encorajamento na concepção de ideias, o ensino de auto-responsabilidade, experiências pessoais e investigações realizadas. Nesta linha de pensamento, as várias “estratégias baseiam-se na teoria do investimento, uma teoria psicológica da criatividade” (Sternberg e Williams: 2003; 7), que compara as pessoas criativas a bons investidores, se atendermos ao modelo interactivo e componencial de Sternberg e Lubart (1995), onde a criatividade é entendida como “capacidade de resolução de problemas”. Resolver problemas, trabalhar com diferentes materiais, relação entre coisas e ideias os alunos e os professores trabalham na execução de experiências de aprendizagem.

### **2.5.1 Os pré-requisitos:**

#### **2.5.1.1 Modelar a criatividade**

A forma mais conseguida de desenvolver a criatividade nos alunos é encorajá-los a que desenvolvam novas ideias, tanto realizáveis como não realizáveis, e acreditar na capacidade de cada aluno. Além disso, é essencial a motivação transmitida pelo papel-modelo (assumido pelo professor) ao transmitir conhecimentos, criticar e elogiar. Este papel-modelo é como que um guia e que deve querer ser lembrado com apreço pelo trabalho desenvolvido e pela instrução que deu a cada aluno. “Não se pode seguir uma receita para desenvolver a criatividade, - primeiro, porque não há nenhuma; segundo, porque uma receita dessas determinaria um papel-modelo não criativo” (Sternberg e Williams: 2003; 14), ou seja, o professor deve orientar o aluno mas nunca deve impor-lhe o que fazer ou como fazer, em vez disso deve esforçar-se para que ele tenha um pensamento criativo, o que implica que seja por si só, e incentivá-lo a realizar uma caminhada. Este trabalho é muito complexo, pois, normalmente, não se estimula nos alunos a autonomia de pensar e agir, de levantar problemas e arranjar soluções, simplesmente se debita uma série de conteúdos constantes nos currículos.

#### **2.5.1.2 Construir auto-eficácia**

Todo o ser humano tem a capacidade de ser criativo e deve-lhe ser possível experimentar a satisfação associada à realização de algo novo. No entanto, é necessária uma grande base de incentivo e motivação por parte do professor, criando expectativas positivas ao aluno sobre o projecto que irá ser desenvolvido. Além disso, é imperativo que os alunos não se sintam limitados e que acreditem na sua capacidade de enfrentar desafios.

### **2.5.2 Algumas técnicas de aprendizagem**

#### **2.5.2.1 Questionar suposições**

O ímpeto de questionar leva ao progresso. A questão é tanto um modo de desenvolver a capacidade de pensamento como a capacidade de ver e é essencial que o aluno se sinta com total liberdade para questionar, ou seja, não se deve cometer o erro pedagógico de desvalorizar o aluno por querer uma melhor explicação acerca de algo ou simplesmente ter curiosidade em relação a determinado assunto.

Outro ponto importante é a resposta dada pelo aluno a uma questão colocada, em que a forma de responder é diferencialmente útil para o desenvolvimento da sua inteligência. “Quanto mais elevado for o nível de resposta, mais se aumenta o desenvolvimento intelectual do aluno” (*Ibidem* 19). É necessário ter em atenção que o modo como se pensa

é, muitas vezes, muito mais importante do que aquilo que se pensa e que devemos transmitir isto ao aluno.

#### **2.5.2.2 Definir e redefinir problemas**

Para uma promoção eficaz de realizações criativas é necessário dar latitude ao aluno para desenvolver o gosto e um bom julgamento. Isto só é possível dando diversas alternativas de modo a que aprendam a escolher e encorajando-os a indicar os problemas que surgem. É essencial que o docente transmita ao aluno que uma parte importante da criatividade é a analítica, ou seja, aprender a reconhecer o erro. O trabalho criativo requer a aplicação e o equilíbrio de três capacidades - **sintética, analítica e prática** – que, segundo (cf. Sternberg e Williams: 2003; 9) se pode apresentar da seguinte forma: capacidade sintética é o que tipicamente atribuem como sendo criatividade. É a capacidade de gerar ideias novas e interessantes; capacidade analítica é considerada uma capacidade do pensamento crítico. Alguém, com esta competência, analisa e avalia as ideias. O indivíduo criativo utiliza a capacidade analítica para calcular as implicações de uma ideia criativa e testá-la; capacidade prática é a capacidade de transformar a teoria em prática e as ideias abstractas em realizações concretas. A pessoa criativa utiliza a capacidade prática para convencer outras pessoas que a sua ideia merece concretização. É importante encorajar e desenvolver a criatividade, ensinando os alunos a encontrar um equilíbrio entre o pensamento sintético, analítico e prático. “O modelo avançado por Sternberg e Lubart, em 1991, também refere a confluência de diferentes factores na criatividade. Desde as capacidades intelectuais, que podem ser a capacidade sintética para ver os problemas de novas formas; para fugir aos constrangimentos do pensamento convencional; à capacidade analítica, para reconhecer quais as ideias que devem / não devem ser seguidas; ou à capacidade prática-contextual para persuadir os outros do valor das ideias, até ao conhecimento, que implica saber o suficiente sobre um campo” (Bahia e Nogueira: 2005; 345).

#### **2.5.2.3 Encorajar a geração de ideias**

A concepção de numerosas ideias deve ser valorizada uma vez que aumenta a capacidade do aluno para o pensamento criativo, beneficiando-o no presente e no futuro. Deve-se redefinir problemas e levar o aluno a pensar se a ideia é viável ou não concretizável, não se deve censurar, tentando que a crítica seja construtiva e incentivando o aluno a sugerir novas abordagens. O debate em grupo pode levar a novas ideias, procurando-se encorajar as ideias criativas, o surgir de novas abordagens. Para verificar o nível de exequibilidade da ideia deve-se colocar algumas questões ao aluno, do mesmo modo, e segundo Sternberg e

Williams (2003; 23): “- Qual é a ideia? - Que instrumentos e materiais são necessários? - Quais as possibilidades de ser um projecto bem sucedido? - Quanto gosta da ideia e porquê?”

#### **2.5.2.4 Cruzamento de ideias**

É relevante o cruzamento de ideias entre os alunos e entre aluno-professor. Para que isto seja possível é imperativo uma boa relação entre os diversos membros, uma boa aceitação de críticas e uma disponibilidade por parte de todos para o diálogo e interacção. Além desta interactividade e para uma eficaz polinização das ideias é necessário que os alunos pensem tendo por base os assuntos das disciplinas, desenvolvendo, deste modo, as suas capacidades, interesses e habilidades. Em rigor, levar os alunos a criar muitas ideias, aumenta o pensamento criativo, essencialmente quando surgem através de vários saberes, de várias disciplinas e não da memorização de conteúdos.

### **2.5.3 Estratégias para o ensino**

#### **2.5.3.1 Dar tempo para o pensamento criativo**

A fomentação de ideias criativas e a apreensão por parte dos alunos do valor do pensamento requer tempo. Assim, como nos diz Teresa Eça: “os horários rígidos e os prazos de entrega de trabalhos não permitem habilidades para concentração e persistência” (Eça: 2009; 4). Logo, quando pedirmos aos alunos para pensarem de uma forma criativa, é crucial que lhes seja disponibilizado tempo para o fazerem bem. Assim, isto leva a que as experiências sejam mais produtivas e envolventes, aumenta a qualidade do produto final e ajuda-os a planificar a execução de um projecto desde o início. Consequentemente, se “se encher os exames de questões ou der aos alunos mais trabalhos do que os que podem ser feitos, então não lhes dá tempo para pensar criativamente” (Sternberg e Williams: 2003; 27).

#### **2.5.3.2 Instruir e avaliar a criatividade**

A criatividade não se deve limitar a tarefas escritas, ou seja, é necessário que o aluno imagine, suponha, crie, invente, construa hipóteses e especule acerca delas. “Criação implica algum problema a ser resolvido, algo que prende a atenção do individuo e a que ele pode dar de si e de sua própria unicidade” (Miel: 1972; 100). Para isto, é preciso que o professor estimule o pensamento criativo e analítico em tarefas e testes, e faça perguntas que exijam lembranças factuais.



### **2.5.3.3 Premiar ideias e produtos criativos**

A criatividade é subjectiva o que faz com que seja relevante a avaliação das ideias que surgiram de modo a que nos apercebamos da sua validade. No entanto, esta avaliação não deve ser realizada em tom de censura mas de procura por algo mais eficaz. Em caso de inviabilidade da ideia deve-se encorajar a criatividade do aluno, ao “identificá-la, alimentá-la e premiá-la” (Sternberg e Williams: 2003; 31). Peremptoriamente, a avaliação dos alunos deve premiar o processo e o esforço, independentemente da qualidade da tarefa em geral. Não existem formas objectivas de avaliar a criatividade.

### **2.5.4 Evitar bloqueios**

#### **2.5.4.1 Estimular riscos sensatos**

A estimulação de riscos sensatos implica um incentivo por parte do docente para que o aluno transmita para o papel as suas ideias de modo a identificar os erros e as falhas do seu pensamento criativo. “Parte do processo criativo é moldar a ideia, de modo a encaixar-se melhor no perfil das pessoas que vão ter de aceitá-la” (Bono: 2005; 145). Contudo, há outras ideias em que os riscos são ultrapassados e acabam por ser admiradas e respeitadas como exemplo a seguir. A pesquisa de Sternberg e Lubart apresenta que as pessoas criativas correm riscos intelectuais. Arriscar aumenta, assim, a possibilidade de realizar um trabalho criativo e pode marcar a diferença. Em suma, identifica-se o pensamento criativo como arriscado e incerto mas com um elevado potencial de inovação e progresso.

#### **2.5.4.2 Tolerar a ambiguidade**

No período em que as ideias surgem e são desenvolvidas, “mostre aos alunos que a reflexão permite formular ideias criativas e que a ambiguidade é frequentemente uma preparação para se gerar um trabalho criativo” (Sternberg e Williams: 2003; 37). Contudo, este factor pode ser ultrapassado com o alargamento do tempo de pensamento e realização pois a tolerância da ambiguidade leva a que o projecto concretizado seja de grande qualidade e as ideias sejam aperfeiçoadas.

#### **2.5.4.3 Permitir erros**

Para a execução de um bom projecto, é crucial cometerem-se erros. Estes erros servem para que haja uma melhoria nos pontos menos exequíveis do projecto e a sua aceitação é essencial. “A única coisa errada em cometer erros justificáveis ou razoáveis é não tirar proveito deles” (*Ibidem* 38). Deve-se permitir que os alunos cometam erros, caso contrário terão sempre receio de arriscar, sendo o risco um factor decisivo para a criação.

#### **2.5.4.4 Identificar e ultrapassar obstáculos**

É fundamental transmitir ao aluno a ideia de que as pessoas criativas encontram diversos obstáculos que têm de ser ultrapassados e que os pensadores criativos quase inevitavelmente encontram resistência, ou seja, o verdadeiro criativo paga esse preço a curto prazo, pois sabe que a longo prazo pode fazer a diferença. O Brainstorming é uma técnica que permite produzir resultados que ajudam no ultrapassar de obstáculos. Cabe ao professor propiciar momentos de discussão sobre determinado assunto, assim como sobre as estratégias para o resolver.

#### **2.5.5 Processos a desenvolver pelo aluno**

##### **2.5.5.1 Ensinar auto-responsabilidade**

É basilar que os alunos tenham consciência de que têm de compreender o processo criativo, avaliá-lo, criticar-se a si próprios e ter sucesso perante os seus melhores trabalhos criativos. “Todo o processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a acção criativa, é transformada pela mesma acção” (Ostrower: 2009; 51). O professor deve construir com o aluno um caminho de modo a que ele aprenda a aceitar o sucesso ou o insucesso de todo o acto criativo e a assumir a responsabilidade para ambos os casos. Para que isto seja possível, o mais importante é que o discente tire o melhor proveito das suas capacidades e não é suficiente aprender o que fazer, tem de aprender a fazê-lo.

##### **2.5.5.2 Promover auto-regulação**

A criatividade considera-se auto-dirigida, isto é, o indivíduo é que controla o processo e as estratégias utilizadas. “Compreendemos que todos os processos de criação representam, na origem, tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos” (*Ibidem* 53). Mas esta criatividade é visível ao longo da vida e, essencialmente, fora da vida escolar. Os alunos crescem ao longo do processo de aprendizagem de criação, monitorizando e regulando o respectivo processo criativo. Em conclusão, “os alunos têm de controlar o processo criativo” (Sternberg e Williams: 2003; 43) e desenvolverem eles próprios estratégias de auto-regulação. Além disso, aumentar a criatividade é uma tarefa complexa e eles têm de estar cientes do caminho que necessitam de percorrer para ter sucesso nesta área. Ser criativo significa conseguir trabalhar num projecto por longos períodos de tempo mesmo que não obtenha recompensas imediatas.

### **2.5.5.3 Retardar recompensas**

Os alunos devem-se aperceber, ao longo do seu percurso, que “o trabalho árduo não traz recompensas imediatas” (*Ibidem* 45) e que o retardar das recompensas traz benefícios.

### **2.5.6 Utilizar papéis-modelo**

#### **2.5.6.1 Utilizar perfis de pessoas criativas**

O docente encontra, muitas vezes, nos traços dos alunos, traços de artistas consagrados. É uma interligação constante entre as ideias do aluno e os exemplos vividos de grandes criadores. A pesquisa destes artistas e suas experiências dá aos alunos informação poderosa que completa a informação já armazenada.

#### **2.5.6.2 Estimular a colaboração criativa**

Como todos aprendemos através do exemplo e do estímulo dos outros é importante que os alunos trabalhem em colaboração, se possível com pessoas criativas. A técnica de Brainstorming, por exemplo, é utilizada na colaboração e trabalho em grupo para melhorar e estimular o processo de criatividade. A diversificação, por parte dos docentes, de colaborações criativas encoraja-os a procurar, trabalhar e observar pessoas criativas nos seus tempos livres. Além disso, “viver implica trabalhar com outros, vale a pena fazer com que o processo de colaboração seja mais criativo” (*Ibidem* 49).

#### **2.5.6.3 Imaginar outros pontos de vista**

Os alunos devem aprender com situações inesperadas e inovadoras a importância de compreensão do respeito e de reacção aos pontos de vista dos outros. “O próprio conceito de criatividade implica algo diferente, algo novo na situação. Em geral, os estudiosos do processo criativo concordam em que os indivíduos mais criativos entre nós assumem riscos calculados. Atrevem-se a fazer o que a maioria de nós não faria. Dão demonstrações de uma espécie de coragem e autonomia que lhes permitem tornar possível experimentar o novo, o incomum” (Miel: 1972; 109). Temos de ter em conta que, o aspecto essencial do trabalho com os outros é imaginarmo-nos no seu lugar. É essencial uma discussão de pontos fortes e fracos na decisão para dadas tarefas. Temos de ter em conta que a experiência e a colaboração aumentam a nossa capacidade criativa. “Muitas crianças potencialmente criativas e inteligentes nunca alcançam o sucesso porque não desenvolvem a inteligência prática” Sternberg, 1985, 1988b (*in* Sternberg e Williams: 2003; 50).

## **2.5.7 Explorar o ambiente**

### **2.5.7.1 Reconhecer a adaptação ambiental**

É substancial uma situação ambiental e contextual propícia à criatividade e caso não exista devemos alterar o nosso meio ambiente. “O professor precisa seleccionar e dispor o ambiente físico de espaço, tempo e materiais, para obter a máxima receptividade dos outros” (Miel: 1976; 162-163). Só assim é possível a realização de grandes feitos, onde a interação indivíduo-ambiente esteja inteiramente presente. De facto, é necessário encorajar o discente a examinar ambientes para que aprenda a seleccioná-los e articula-los com as respectivas aptidões. Na verdade, muitos dos grandes artistas, compositores e outros génios criativos trabalharam de forma a construir os ambientes respectivos para as necessidades criativas deles ou, então, encontraram ambientes novos. Temos de ter consciência que o ambiente certo ajuda a libertar a mente e possibilita o desenvolvimento das ideias criativas.

### **2.5.7.2 Encontrar entusiasmo**

A melhor maneira para soltar os desempenhos mais criativos por parte do aluno é ajudá-lo a encontrar o que mais o entusiasma, tendo em atenção as suas capacidades, os seus interesses e as oportunidades que aparecem. Isto é crucial pois aqueles que verdadeiramente se distinguem numa ocupação, adoram genuinamente aquilo que fazem, ou seja, “as pessoas mais criativas estão intrinsecamente motivadas no seu trabalho” Amabile, 1983 (*in* Sternberg e Williams: 2003; 54). Pode ser considerado um grande estímulo o pedido por parte do professor para demonstrarem à turma um talento ou uma capacidade mais bem desenvolvida, o que lhes aumenta a auto-estima e auto-confiança, aproximando-os. “Criatividade no ensino manifesta-se na espécie de inter-relação que cresce entre professor e aluno, à medida que o professor partilha com a criança sua experimentação” (Miel: 1972; 199).

### **2.5.7.3 Procurar ambientes estimulantes**

A existência de ambientes estimulantes e criativos leva a uma grande fluência de ideias. É importante realçar que a escolha destes ambientes é uma das melhores estratégias a longo prazo para desenvolver a criatividade e para a elaboração de melhores produtos. “Inventividade com espaço além das paredes da escola exige imaginação e coragem” (*Ibidem* 185). É necessário encorajar os alunos na procura destes ambientes, ensinando-lhes também que a actividade/procura é melhor que a passividade e que as actividades criativas enriquecidas facilitam realizações significativas. Contudo esta procura passa pela

frequência de visualizar experiências e viver outros ambientes, como por exemplo ir ao teatro, às exposições, isto é, sair da escola e ter contacto com outros ambientes criativos e outros artistas, para que o seu desenvolvimento criativo não fique dependente do ensino e dos projectos escolares.

#### **2.5.7.4 Jogar forças**

O professor deve ensinar aos seus alunos a importância na definição de interesses e forças bem como alertá-los para as dificuldades e anseios, erros e desilusões, ajudando-os a identificar os talentos que possuem e estabelecendo alguma flexibilidade de tarefas. “A criatividade no ensino deve resultar em flexibilidade no planeamento, que haja lugar para ideias novas, lugar para mais do que as ideias que um professor precisa transmitir” (*Ibidem* 160).

### **2.5.8 Visar a perspectiva a longo prazo**

#### **2.5.8.1 Crescer criativamente**

Por vezes o professor quando adquire uma certa estabilidade profissional e quando já possui um conhecimento abrangente em dada área, torna-se complacente e pára de crescer criativamente. Isto constitui uma ameaça pois é necessária uma actualização constante de novas formas de pensar e novas descobertas. Aquele “professor que não continua a aprender não pode ser uma força dinâmica e estimulante capaz de ajudar criativamente outros a aprenderem” (*Ibidem* 238). Por outro lado, há aqueles que quando têm uma grande ideia criativa, passam o resto da sua carreira a desenvolvê-la o que resulta numa estagnação em termos de criatividade.

#### **2.5.8.2 Converter-se à criatividade**

Assim que nos sintamos com algum domínio em termos de técnicas para o desenvolvimento da criatividade e que as assumamos como parte da nossa rotina diária de ensino, segue-se a necessidade de espalhar a palavra. Há uma grande diferença entre quem ensina e quem não ensina com criatividade. “Criatividade no ensino manifesta-se também na natureza das oportunidades de aprendizagem que o professor oferece, em seu frescor e novidade, em sua flexibilidade e variedade, e na profundidade e largura de suas significações” (*Ibidem* 199). De facto, os alunos considerados criativos sentem-se mais motivados, envolvem-se mais no trabalho e alcançam resultados mais interessantes e inovadores.

## As 25 formas de desenvolver a criatividade do aluno em sala de aula

<b>Estratégias</b>	<b>Designação</b>
<b>Os Pré- requisitos</b>	
Modelar a criatividade Construir auto-eficácia	A acção do professor como modelo; Levar o aluno a pensar. Permitir a experiência de criação.
<b>Técnicas de aprendizagem</b>	
Questionar suposições Definir e redefinir problemas Encorajar a geração de ideias Cruzamento de ideias	Questionar para pensar, leva ao progresso. É importante aprender com os erros. Valorizar a exploração de ideias. Aumentar o pensamento criativo.
<b>Estratégias para o ensino</b>	
Dar tempo para o pensamento criativo Instruir e avaliar a criatividade Premiar ideias e produtos criativos	As acções criativas têm de amadurecer.  Exijam pensamento criativo, imaginem, criem, inventem, que especulem. A avaliação deve premiar o processo e o esforço criativo.
<b>Evitar bloqueios</b>	
Estimular riscos sensatos Tolerar a ambiguidade Permitir erros Identificar e ultrapassar obstáculos	Equilíbrio entre a atenção apropriada e os riscos sensatos. O processo criativo acarreta uma grande ambiguidade, é dessa reflexão que surgem grandes resultados. O risco é um factor decisivo para a criação. Brainstorming, técnica que permite produzir resultados no ultrapassar de obstáculos.
<b>Processos a desenvolver</b>	

<b>pelo aluno</b>	
<p>Ensinar auto-responsabilidade</p> <p>Promover auto-regulação</p> <p>Retardar recompensas</p>	<p>Assumir a responsabilidade, e traduzir o pensamento em acção.</p> <p>A criatividade é auto-dirigida, o aluno controla o processo e as estratégias utilizadas.</p> <p>Ser criativo, trabalhar num projecto sem prémio imediato.</p>
<b>Utilizar papéis-modelo</b>	
<p>Utilizar perfis de pessoas criativas</p> <p>Estimular a colaboração criativa</p> <p>Imaginar outros pontos de vista</p>	<p>Espera-se relações entre trabalho de grandes criadores, com os processos dos trabalhos dos alunos.</p> <p>Trabalhar em grupo, estimula e desenvolve a criatividade.</p> <p>A atitude crítica desenvolve outras ideias.</p>
<b>Explorar o Ambiente</b>	
<p>Reconhecer a adaptação ambiental</p> <p>Encontrar entusiasmo</p> <p>Procurar ambientes estimulantes</p> <p>Jogar forças</p>	<p>Interacção entre Ser e o ambiente, este ajuda a libertar a mente e possibilita ideias criativas.</p> <p>O criativo quase sempre adora o que faz.</p> <p>Ambientes estimulantes e criativos levam a uma grande fluência de ideias.</p> <p>Identificar talentos permite flexibilidade de tarefas.</p>
<b>Visar a perspectiva a longo prazo</b>	
<p>Crescer criativamente</p> <p>Converter-se à criatividade</p>	<p>Sermos criativos corremos riscos.</p> <p>Criativos são mais motivados, envolvem-se mais nos trabalhos</p>

Quadro 3 - As 25 formas de desenvolver a criatividade do aluno em sala de aula, segundo o guia prático de Robert J. Sternberg & Wendy M. Williams (2003)

## Capítulo III

### 3. Práticas Educativas

Por Educação Artística entendemos o desenvolvimento individual e colectivo de inteligências, destrezas e valores culturais através da utilização interdisciplinar das artes e das suas articulações com outros campos cognitivos. Neste sentido, a Educação Artística converge de forma muito significativa para a construção de identidades pessoais, sociais e culturais. Significativamente, permite mobilizar simultaneamente a criatividade, a imaginação, e a consciência crítica. Logo, a ampliação da capacidade de criar é um dos objectivos da educação, nos diferentes níveis de ensino e ao longo da existência humana. Podendo, assim ser mencionada uma formação singular mais canalizada para o desenvolvimento de técnicas pelos futuros artistas.

Ainda no respeitante à Educação Artística é indispensável dar aos alunos a oportunidade de poderem trabalhar com as linguagens contemporâneas da Arte. Nos tempos que correm, com a adaptação das tecnologias da imagem-movimento contemporâneas, os alunos estão, irreversivelmente, envolvidos. Ora, a nossa contemporaneidade está plena de tecnologias, e estas envolvem, as diferentes, senão todas, as disciplinas do conhecimento humano, implicando que a arte apareça como reflexão e reflexo da nossa realidade, que podemos rotular como sendo uma realidade carregada de tecnologias. Peremptoriamente, a Educação Artística, assim como o ‘fazer artístico’, como processo de conhecimento e apropriação de linguagens e conteúdos, não pode prescindir deste desafio contemporâneo quando temos nas nossas mãos a formação dos profissionais da educação.

Numa perspectiva mais prática, podemos afirmar que é da análise de obras de arte contemporânea nos museus ou, paralelamente, com a representação de obras de arte em sala de aula, e tendo em conta a problematização dos temas, assim como o visionamento dos novos *media* [possibilitando assim um leque de ideias], que é permitida a produção de composições, manifestada por meio do gesto dos alunos, com o objectivo de os mesmos desenvolverem produtos no sentido de despoletarem o processo criativo em conformidade com a obra de arte contemporânea. Logo, concordamos com Sternberg quando afirma que os “projectos encorajam os alunos a desenvolverem-se por si formulando a sua experiência científica, escrevendo a sua história, criando o seu próprio *portfólio* de arte, ou fazendo um documentário de história” (Sternberg: 2000; 117-118). Daqui se deduz que o trabalho de projecto permite o desenvolvimento das competências da investigação/acção. Esta pode ser considerada como sendo uma teia de desenvolvimento que deve estar em ligação constante com a realidade prática, exigindo um conjunto vasto de factores, nomeadamente: autonomia, experimentação, adaptabilidade, flexibilidade, reflexão, crítica, tolerância,



especificidade dos contextos e estruturação de saberes, permitindo aos alunos aprender com o erro e, consequentemente, fazer as devidas alterações ou correcções a partir dos resultados obtidos.

Tão pouco se pode depreender que a intenção de fazer propostas de trabalho é efectuada no sentido de se analisar a relação existente entre a ideia, a intenção e a acção do aluno ao nível do processo criativo.

Afigura-se igualmente importante frisar o facto de que o processo criativo é demonstrado na elaboração de esboços, que, progressivamente vão adquirindo forma, revelando as relações intrínsecas existentes, durante o processo, ou seja, o fazer, que antecede o produto final. Consequentemente, pode-se ir verificando toda a acção motora que o aluno exerce sobre o suporte, a forma como materializa as suas ideias, assim como as intenções reveladas através dos estudos efectuados, à medida que as vai aplicando na sua transformação, no desenvolvimento do processo criativo, na sua fundamentação teórica, na sua reflexão dialéctica, tanto no processo como no produto final.

Auxiliariamente, e na sequência de tudo isto, a ascensão do pensamento criativo, nos alunos, e a criação de ambientes e contextos adequados ao processo criativo, surgem como objecto principal na atitude que a escola deve ter para com os desafios a implementar na sociedade contemporânea.

### **3.1. Estratégias da investigação-acção**

No âmbito do projecto de investigação desenvolvido com os alunos, esta metodologia foi considerada a mais adequada. Os referentes objectivos, assim como a caracterização do contexto de intervenção serão exibidos com uma sequência linear.

Necessitou-se de fazer o enquadramento da dissertação na designada investigação qualitativa, da qual fazem parte experiências de pesquisa especializadas. A disciplina de Oficinas de Artes, onde decorreu o projecto, surge aqui como uma disciplina dentro do contexto das Artes Visuais do Ensino Secundário, enquadrada na investigação qualitativa, por oposição à noção de que uma fundamentação teórica linear dispõe de dados suficientemente qualitativos e difere de outras metodologias.

Segundo (Sanches: 2005; 130) “a investigação-acção<sup>12</sup>, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e

---

<sup>12</sup> Sanches, Isabel (2005) Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção e educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 005, 127-142.

sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso; ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo”.

Do exposto, considera-se a investigação-acção um excelente guia de investigação social aplicada que difere das demais pelo envolvimento do investigador no processo da acção, fazendo com que os alunos sejam parte activa do processo, tornando-os mais reflexivos e permitindo-lhes, por inerência, um maior exercício de criatividade. Assim sendo, pode afirmar-se, com efeito, que esta prática permite operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica, em vez de perpetuar uma distinção que acentua a uniformidade.

Ainda de acordo com Sanches (2005; 129), “a dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica”.

Estas ideias estão, aliás, subjacentes no modelo da investigação-acção aqui considerado, conhecido como um “processo de investigação” em espiral, (figura 7, Espiral auto-reflexiva lewiniana<sup>13</sup>) interactivo e focado num rumo à resolução de um problema, pelo que a primeira etapa para o desencadear é a identificação e a formulação do problema, de uma forma objectiva e passível de ser intervencionado. São estes desafios, que põem os alunos, numa dinâmica interactiva com os professores. Assim, como nos diz Kurt Lewin, não deve existir “acção sem investigação nem investigação sem acção”<sup>14</sup> (Sanches: 2005; 127).

---

<sup>13</sup> [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf)..[Acedido em: 20.12.2010].

<sup>14</sup> [Sites.google.com/site/faadsaze/home3](http://sites.google.com/site/faadsaze/home3). [Acedido em: 10.12.2010].

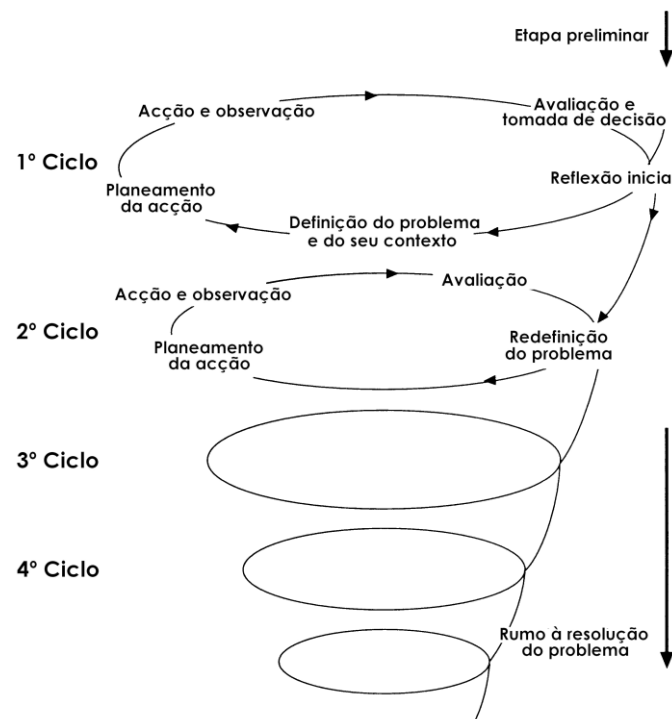


Figura. 7 - Espiral auto-reflexiva lewiniana, Fonte: Santos, Elci; Moraes, Carlos; Paiva, João (2004).

Comungamos das mesmas ideias expostas por Wallace (1998) quando expõe a ideia de que a investigação-acção difere, em termos de atitude, da prática do dia-a-dia do docente, precisamente por ser mais metódica, porque recolhe evidências, nas quais se fundamenta a reflexão, envolvendo, por inerência, um empenho aditado, sempre no sentido de tomar o rumo à formulação de problemas, motivando assim o progresso das práticas que é prioritariamente transmitido pelos participantes envolvidos. Por sua vez, este modelo, considera outros indícios que passamos a descrever: a crítica reflexiva – que permite a tomada de consciência dos procedimentos –; a dialéctica – que vai relacionar os diferentes elementos que compõem os fenómenos visados –; a colaboração – que vai permitir a contribuição de todos para a compreensão do fenómeno criando, desta forma, uma certa abertura ao entendimento e, consequente, a uma melhor aceitação da crítica, assim como também levando à criação de diferentes pontos de vista, permitindo, complementarmente, por inerência, a ligação da teoria e da prática como fases complementares do processo de mudança.

Com efeito, parece tornar-se cada vez mais evidente o facto de que, no desenvolvimento profissional dos professores, a investigação-acção tem vindo a ser implementada de uma forma cada vez mais regular, precisamente por proporcionar uma maior autonomia profissional e contribuir de uma forma mais abrangente e metódica para o aperfeiçoamento

das competências de investigação, quando, na sua globalidade, combina a prática reflexiva conjuntamente com o processo de investigação e, por inerência, a prática do ensino, tornando-a, assim, muito mais rigorosa, bastante mais complexa e informada e, consequentemente, mais sistemática (cf. Wallace, 1998)<sup>15</sup>.

### 3.2. Percurso em Oficina de Artes

<b>Contexto</b>	Programa da disciplina de Oficina de Artes do 12.º Ano. Interior e exterior da sala de aula, museus, projectos, portefólios e utilização de tecnologias no contexto da arte contemporânea. Défice de abordagem da arte contemporânea no ensino secundário e prática lectiva pouco divergente a nível dos processos criativos. Carência de métodos de técnicas estimulantes para a prática criativa.
-----------------	--

<b>Problema</b>	Os percursos criativos no ensino das Oficinas de Arte, através dos desafios da arte contemporânea.
-----------------	--

<b>Objectivos</b>	Apresentar conceitos e práticas contemporâneas nas unidades de trabalho lectivas. Desenvolver os processos criativos e métodos de trabalho experimental. Efectuar projectos tendo sempre presente a arte contemporânea ajustada à prática das Oficinas de Arte.
-------------------	---

<b>Estratégias</b>	Visionamento de exposições de arte contemporânea. A analogia da arte contemporânea com os alunos do ensino secundário. A educação artística, os estímulos, os processos e os métodos dos novos <i>media</i> .
--------------------	---

A disciplina de Oficina de Artes integra o plano de estudo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, propõe-se abordar áreas de expressão, incentivar à pesquisa, recolha, experimentação, realização e concretização do projecto artístico. A educação artística desenvolve, os fenómenos artísticos, as formas de comunicação visual chegando ao ambiente, tendo em conta o ambiente, as capacidades de avaliar, dando valor às culturas de origem e às culturas de outros povos. A educação artística tem como finalidades desenvolver no aluno as capacidades de investigação, de expressão de sentimentos, ideias e sensações pessoais assim como a sua relação com o mundo através dos meios artísticos,

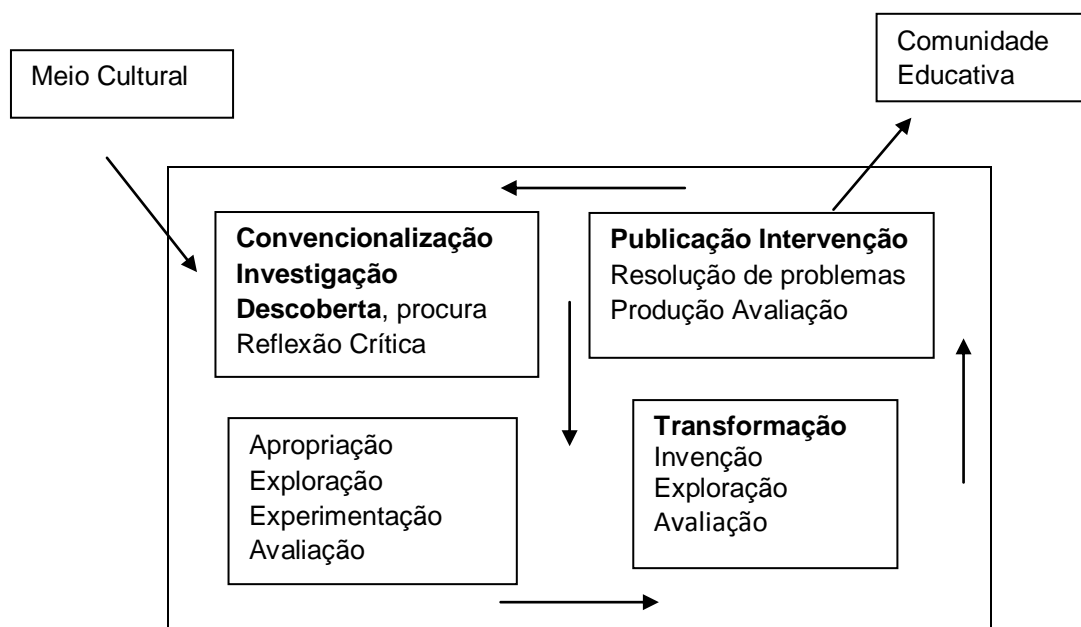
<sup>15</sup> Wallace, Michael J. (1998) – *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

logo, podemos dizer que ao ensinar estamos a ajudar “um indivíduo ou grupo a extrair, de experiências, informação, valores, aptidões e processos” (Miel: 1972; 93). Por inerência, o pensamento e a expressão são desenvolvidos através de observação sensitiva, através da produção de trabalhos artísticos e através de conceitos.

Assim, como nos diz Sternberg (2003; 29), não devemos limitar “a criatividade a tarefas escritas. Os alunos não experimentarão o pensamento criativo a não ser que lhes proponha, na aula, questões estimulantes; por isso, não espere por testes ou trabalhos escritos. Encoraje, sempre que possa, os seus alunos a pensar criativamente, pedindo-lhes que imaginem, suponham, criem, inventem, construam hipóteses e especulem”. Este processo, exposto por Sternberg, combina as capacidades mentais e técnicas com as quais os alunos dão significado e forma visual a imagens, ideias e emoções. Na experiência artística, os alunos têm a possibilidade de escolher valores estéticos e éticos, tendo as suas interações como eixos directores da aprendizagem artística.

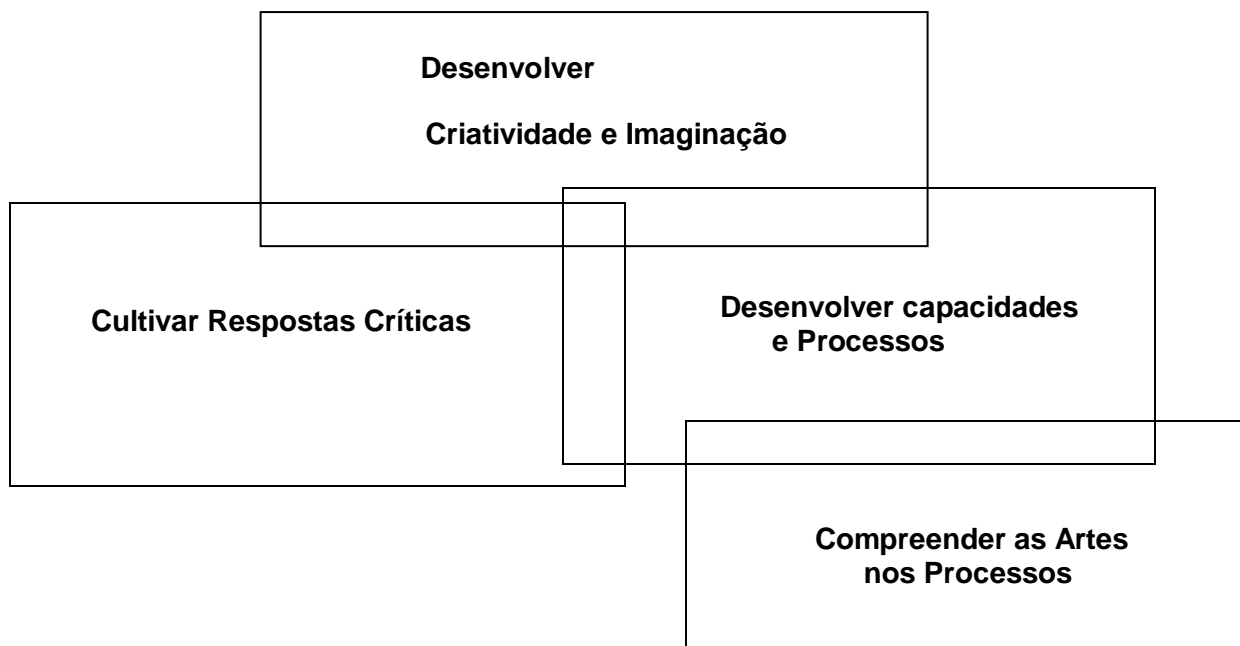
Daqui podemos aduzir que o ciclo de aprendizagem em Oficina de Artes se pode dimensionar em quatro quadrantes interactivos onde se constrói o equilíbrio entre o indivíduo (Meio Cultural) e o meio envolvente (Comunidade Educativa) a partir do treino de processos criativos, que se inter-relacionam entre si, numa sequência lógica, tendo sempre um denominador comum, a avaliação.

### Ciclo de aprendizagem em Oficina de Artes



Podemos ainda acrescentar que os grandes domínios da aprendizagem se situam ao nível das dimensões perceptual, expressiva, crítica, comunicativa ou produtiva, estética ou ética da educação e da cultura visual. A aquisição dos conhecimentos, a compreensão dos mesmos e a aplicação das técnicas da educação artística permitem:

### **Domínios de aprendizagem nas Oficinas de Artes**



“Criatividade dá trabalho, imaginar nem por isso”. Um pensamento recorrente, que funciona cada vez mais como estímulo para os alunos. A criatividade tem de ter um ponto de partida, não pode partir simplesmente do nada, mas apresenta sempre algo de novo. Para se ser criativo, tem que se ter ideias diferentes das dos outros, ou seja, ideias que mais ninguém teve, tornando-se determinante para a expressão da criatividade. Actualmente, também se manifesta na literatura algumas dificuldades para demarcar os limites da criatividade, designadamente nos conceitos de novidade, originalidade, inovação e imaginação.

Criatividade e imaginação são dois conceitos que aparecem vulgarmente associados ou correlacionados, sobretudo, no campo da actividade artística, sendo frequentemente tomados um pelo outro ou, mesmo, entendidos como tendo o mesmo significado – palavras diferentes para o mesmo conceito – no entanto, assim não acontece, como aparece explicado no manuscrito *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*, de Bruno Munari:

A fantasia é “tudo o que antes não existia, ainda que irrealizável”, a inventividade “tudo o que anteriormente não existia, mas era exclusivamente prático e sem problemas estéticos”,

a criatividade é “tudo o que antes não existia, mas era realizável de maneira essencial e global” e se “a fantasia, a invenção e a criatividade pensam, a imaginação vê”.

Já a inteligência, em conformidade com o autor, explora o mundo exterior através de manipulações e operações lógicas, com o objectivo de tentar perceber esse mundo e os fenómenos que nos circundam. Simultaneamente, os receptores sensoriais entram em acção e “a inteligência procura coordenar todos os tipos de sensações para aprender o que se passa. Tudo o que é compreendido é depois fixado na memória” (cf. Bruno Munari: 1987; 11 a 21).

Este autor resume a interligação entre pensamento e imaginação do seguinte modo: “o pensamento pensa e a imaginação vê”, de forma a ilustrar o seu pensamento de uma maneira mais explícita, apresenta um diagrama<sup>16</sup> de funcionamento da relação entre o mundo externo e as diferentes situações que permitem a produção, que passamos a representar:

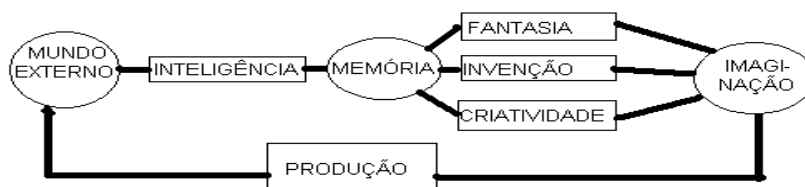


Figura. 8 - “O Pensamento pensa e a Imagem vê”.

Do ponto de vista de Munari, de todas as faculdades referidas, “a fantasia é a mais livre de todas (...) tem a liberdade de pensar qualquer coisa, mesmo a mais absurda, incrível ou impossível. A invenção usa a mesma técnica que a fantasia, relaciona o que se conhece, mas com o objectivo de uma utilização prática” (Bruno Munari: 1987; 23). “A imaginação é o meio para visualizar, para tornar visível e aquilo que pensam a fantasia, a invenção e a criatividade. A imaginação, em certos indivíduos, é muito fraca noutros é ardente, rápida, noutros ultrapassa o pensamento” (*Ibidem*).

Na mesma linha de pensamento, também o crítico Ken Robinson afirma que: “imaginação não é o mesmo que criatividade. A criatividade conduz o processo imaginativo a um outro nível”. Robinson define criatividade como sendo o “processo pelo qual obtemos ideias originais e valiosas”. Por outro lado, considera a imaginação como sendo completamente interna. O que leva a concluir que podemos ser imaginativos durante todo o dia sem que ninguém repare. Contudo, não se pode mencionar que alguém é criativo se essa pessoa nunca tiver feito nada. De facto, para se ser criativo, tem que se fazer alguma coisa, tem de

<sup>16</sup> Diagrama retirado do livro, *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imagem na Comunicação Visual*, de Bruno Munari.

se activar a imaginação para se produzir algo de novo, encontrando-se, deste modo, novas soluções para determinados problemas, levando, inclusive, à reflexão sobre novos problemas ou novas questões. Nesta ordem de ideias, a “criatividade é imaginação aplicada” (cf. Ken Robinson: 2010; 73).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, podemos também considerar a semelhança entre originalidade e criatividade, dois conceitos frequentemente utilizados. A originalidade surge como um critério polémico, atendendo à sua subjectividade intrínseca, no entanto, é utilizada na avaliação de produtos criativos. De igual modo, são perceptíveis as conexões entre a criatividade e a inovação mas não são rigorosamente o mesmo. A criatividade, por um lado, solicita o nascimento de algo novo, enquanto, por outro lado, a inovação se aplica como um processo de aperfeiçoar o que já está feito, levando a que possa ser reutilizado um determinado instrumento ou até mesmo uma ideia num ou mais contextos diferentes, daí ser mais compreensível a difusão da inovação do que da criatividade.

Nos conteúdos de Oficina de Artes estão incluídas as áreas de expressão visual, apreciação artística, crítica artística, comunicação visual e estética ambiental. A expressão visual surge no sentido de desenvolver capacidades de observação e percepção espacial: forma, espaço, cor, movimento, composição. No entender de Fayga Ostrower deve-se “definir o uso da palavra forma. A compreensão do termo é importante para que se avalie o facto criador, seja nos processos de criação, seja na recriação de formas e significados. A forma é o modo por que se relacionam os fenómenos, é o modo como se configuram certas relações dentro de um contexto” (Fayga Ostrower: 2009; 78 -79). Temos que desenvolver no aluno capacidades de seleccionar as formas de expressão mais apropriadas para as suas ideias, emoções e imagens. Logo, devem ser desenvolvidas capacidades de expressão e comunicação artística através do domínio de técnicas e materiais.

Neste sentido, a apreciação artística deve ser efectuada ao nível do conhecimento – da contextualização – que será colocada em prática através do desenvolvimento da capacidade de análise crítica, não só das formas mas também dos objectos artísticos das várias culturas e de diferentes períodos históricos. Já na comunicação visual, deve-se desenvolver a capacidade de análise crítica das mensagens visuais dos média e da relação que se pode estabelecer com a humanidade e a arte. No atinente à estética ambiental, deve desenvolver-se a capacidade de analisar, criticar e avaliar o meio ambiente.

Consequentemente, o desenvolvimento das capacidades de intervenção no meio ambiente através da produção de objectos artísticos devem responder aos problemas levantados pelo estudo do ambiente urbano e natural. Deste modo, as estratégias de ensino passam pela criação, por experiências transformadoras e pelo contacto directo com a materialidade, o que implica que trabalhando com o educando de forma total, se consegue favorecer o seu



desenvolvimento integral. Por inerência, são-lhe proporcionadas condições que lhe vão permitir construir o seu conhecimento e o seu processo de aprendizagem ao longo da vida. Podemos assim afirmar, nesta linha de ideias, que: “a fim de atender às suas necessidades, os seres humanos precisam interessar-se pelas significações que criam. (...) Ela [a criatividade] não abandona o que é conhecido, mas integra-o no que descobriu de novo. Essa é a função da criatividade na vida. É parte do direito humano inato - algo a conhecer, querer e estimar, algo para acrescentar alegria e vitalidade aos encontros quotidianos na aventura que é a vida” (Miel: 1972; 39).

Todavia, para que a experiência da aprendizagem tenha significado, é de todo necessário que se utilize, de forma significativa, o conhecimento, ou seja, que se vivencie, na sua globalidade, as relações intrínsecas e extrínsecas à aquisição do conhecimento. “A educação artística não trata só de preservação de culturas, de transmissão de conhecimentos, trata também de construção de identidades, da intervenção criativa e crítica na sociedade e no meio ambiente. Trata da aprendizagem essencial do ser, através do pensar, do saber, do estar e do fazer” (Eça: 2009; 11).

É igualmente importante para a construção do conhecimento que se criem desafios para a inteligência do aluno, tendo em consideração os seus interesses e as suas necessidades.

Devemos ter em consideração alguns objectivos como: desenvolvimento de pensamento independente; persistência; resistência; capacidades de trabalho e organização; capacidades de análise crítica e de intervenção em contextos sociais e ambientais. Muitas das propostas das disciplinas de expressão artística, incluindo as artes visuais, visam desenvolver os grandes pilares da educação: Saber, saber fazer, saber ser, saber relacionar-se, procurando responder aos princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo.

<b>Saber ver</b> <b>Observar</b>	<b>Saber interpretar</b> <b>Análise crítica</b>	<b>Saber fazer</b> <b>Criar</b>
Percepção visual	Investigar, pesquisar	Formular e exprimir ideias
Expressão visual	Desenvolvimento	Organizar
Linguagem visual	Contextualizar (épocas, cultura visual, espaços)	Inovar
Comunicação visual	Compreensão de propósitos e significados	Reflectir
	Avaliar	
Materiais Suportes e instrumentos. Técnicas de expressão e representação.	Projectos Metodologia projectual Objecto artístico	Processos e Produtos

Verifica-se, deste modo, a ligação directa do sentir, do pensar e do criar que estão conectados, juntos ocorrem simultaneamente no aluno que enquanto pensa, vai fazendo, produzindo. Podemos remeter para as palavras de Sara Bahia, com as quais comungamos: “o desenvolvimento da criatividade não se reduz apenas à manipulação de diferentes materiais que procuram o *saber fazer* mas também a uma intervenção no *saber ser* que remete para a ideia de uma obsessão criativa e no *saber ver* que implica uma apreciação crítica e estética do mundo circundante” (Bahia: 2008; 236).

Ocasionalmente, um simples e, supostamente, acontecimento banal pode inspirar a uma aprazível reflexão através da elaboração de um texto, o mesmo pode acontecer, de igual modo, através da reprodução de um sonho do qual só será possível recordar alguns fragmentos. Existe também outro factor além da inspiração que, por sua vez, trabalha em conjunto com ela para o nascimento de novas ideias, trata-se da sensibilidade. Neste sentido, é necessário ser sensível para perceber a realidade, os acontecimentos e as pessoas que nos rodeiam de uma forma diferente.

De acordo com o programa, é conveniente que a sala de aula esteja equipada com inúmeros recursos didácticos, desde projector de diapositivos e filmes, computador, com ligação à *internet*, *software* de edição de imagem, câmaras fotográficas, televisor e vídeo, painéis de parede de grandes dimensões.

O dispositivo de avaliação<sup>17</sup> das aprendizagens dos alunos compreende as modalidades de avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, e demais intervenientes no processo educativo obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

Nesta disciplina, a avaliação formativa deve exercer-se de forma a permitir captar a evolução do aluno, no que respeita aos trabalhos produzidos e aos processos utilizados nessas produções. Por sua vez, a avaliação sumativa, para além das actividades próprias que possa envolver, deve ter em conta os dados da avaliação contínua anteriormente referidos.

No processo de avaliação, sugere-se que os trabalhos desenvolvidos sejam expostos e analisados em conjunto, perante todos os intervenientes. Desta forma, nesse período de discussão, e através de críticas devidamente aferidas pelos objectivos estabelecidos no programa, ou relativos a cada trabalho ou projecto, é possível clarificar os termos de cada motivação e a perspectiva em que assentaram a pesquisa e a experimentação. Esta prática não é, de forma nenhuma, impeditiva da relação individual que se estabelece com cada aluno no decorrer dos trabalhos. Trata-se, antes, de um método complementarmente

---

<sup>17</sup> Segundo o programa da Disciplina: ([http://www.dgidec.min-edu.pt/Programas/Oficina\\_Artes\\_12.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/Programas/Oficina_Artes_12.pdf)).

decisivo, pois suscita comparações clarificantes, o diálogo e a desinibição, além de marcar a responsabilidade individual perante o grupo.

Os referenciais de avaliação a seguir enunciados são porventura observáveis ao longo da aprendizagem, os mais significativos. Assim, pretende-se avaliar, global ou pontualmente, os seguintes aspectos de formação, evolução e práticas de aprendizagem em termos de saberes, Saber-ver; Saber-interpretar; saberes-fazer e saberes-ser:

Poder de observação aliado à capacidade de interpretar e registar;

Desenvolvimento de competências de pesquisa, recolha e experimentação de materiais;

Capacidade de leitura e análise de imagens;

Domínio dos meios de representação;

Invenção criativa aplicada a trabalhos e projectos;

Interesse pelos fenómenos de índole artística;

Formulação de questões pertinentes;

Envolvimento e capacidade de integração no trabalho individualmente e em grupo;

Persistência na aprendizagem;

Empenho no trabalho realizado;

Aquisição e compreensão de conhecimentos;

Capacidade de relacionar os conhecimentos adquiridos e de os utilizar em novas situações.

O instrumento de avaliação sumativa adoptado é o **Portefólio**, este poderá integrar:

- O diário gráfico do aluno servirá de instrumento de reflexão onde se apontam ideias e dúvidas em forma escrita e visual onde, sempre que necessário, faz-se comentários sobre a progressão da aprendizagem do aluno;
- Os textos eventualmente produzidos (relatórios, resumos, mapas conceptuais, comentários, ensaios escritos, textos de reflexão, entrevistas);
- Os trabalhos de projecto, concretizações gráficas/plásticas/multimédia, ou objectos produzidos no âmbito da disciplina;
- A concretização da disseminação junto da própria turma, escola ou meio (inclui-se aqui a materialização de exposições regulares ou pontuais, formais ou informais, jornal da escola, outras acções eventuais).

## Estruturação das fases do Portefólio

<p><b>Identificação</b> do aluno; <b>Descrição</b> das intenções; Identificação da situação; Motivação; Plano de trabalho; Decisões tomadas; Questionários, etc.; <b>Diário gráfico</b> ou Jornais de trabalho.</p>
<p><b>Reflexões críticas</b> sobre o processo de trabalho e aprendizagem; Utiliza novas tecnologias no processo/produto.</p>
<p><b>Realização</b> - Executa as fases do projecto; Ilustra o progresso e sequência do processo no tempo, estudos de desenvolvimento; experiências; exploração de ideias/técnicas e materiais; correctamente.</p>
<p><b>Produtos Finais</b> ou registo de produtos finais pintura, desenho, serigrafia, <i>design</i>, fotografia digital, exposição, vídeo, <i>instalação</i>, <i>performance</i>, etc.; Os alunos constroem o Portefólio - é obrigatória a produção digital e sua apresentação.</p>
<p><b>Publicação / exposição dos trabalhos.</b></p>
<p><b>Auto avaliação e Relatório</b> escrito explicando o desenvolvimento, os progressos do trabalho ou gravação oral ou visual, incluindo a auto avaliação; Justificação das decisões tomadas, consciência crítica dos problemas e dificuldades que aconteceram; Justificação da qualidade do trabalho segundo os critérios; Recomendação para melhorar; Reflexão, sobre processo/ produto das intenções, progressos, caminhos, resultados e avaliação.</p>

As áreas ou especialidades na disciplina de Oficina de Artes, do ensino secundário, a sua constituição passa por várias fases: preparação, desenvolvimento/realização avaliação, divulgação e publicação.

### Fases de exploração:

1ª Fase	
Apresentação da proposta	Consulta livros na biblioteca
Preparação dos projectos Motivação	Sistematização das visitas a exposições de arte contemporânea.
Problematização dos temas emergentes na arte contemporânea	Pesquisa na Internet Bibliografia

2ª Fase	
Desenvolvimento/realização	Visionamento e análise de obras de arte
<i>Brainstorming</i> escrito em processos criativos	Estímulo ao pensamento criativo individualmente ou em grupo
Registo de ideias experiências, contexto	Pontos fortes e pontos fracos
Resposta às intenções ao conceito	
Ideias/experimentação/exploração	Desenvolvimento das ideias
Acompanhamento individualizado	
Avaliação intercalar do projecto	Análise resultados
Visionamento das imagens	Reflexão sobre os dados em curso
Aplicação de novas tecnologias	Concretização dos projectos
Edição de vídeo	

3ª Fase	
Avaliação dos resultados	Portefólio
Fundamentação teórica	Apresentação à turma em C.D. Rom do PowerPoint, e vídeo

4ª Fase	
Divulgação e publicação	Montagem de vídeo Instalação
	Exposição dos trabalhos
	Publicação no jornal da escola

### 3.3. Descrição do projecto

Esta pesquisa tem como objectivo evidenciar o impacto da Arte Contemporânea como estudo para o desenvolvimento de caminhos no processo criativo, analisando os factores motivacionais, para a produção da arte e do desenvolvimento da criatividade individual, e em grupo. A execução destas actividades foi realizada durante um ano lectivo, sendo estruturadas conjuntamente com os alunos. Posteriormente, foram elaboradas, analisadas,

fotografadas, avaliadas e divulgadas à Comunidade Educativa. Algumas actividades executadas pelos alunos participantes onde consta a orgânica da gestão de projectos, (desde a criação do conceito; pesquisa; planificação; operacionalização; organização de portfólios e avaliação), foram registadas em documentação em anexo.

A amostra deste estudo é constituída por todos os participantes, num total de 26 alunos, dos quais 22 eram raparigas. Pertenciam à mesma turma e frequentavam o 12.º ano de escolaridade, no ano lectivo de 2010/2011. As idades eram compreendidas entre os 17 e os 19 anos, e a maioria pretendia prosseguir estudos após o 12.º ano. Muito abreviadamente, podemos dizer que, no entender de Torrance (1976; 119) “o jovem de dezasseis a dezoito anos precisa dar à sua imaginação plena liberdade”. A recolha dos dados que pretendíamos obter, nomeadamente, registos visuais, estudos preliminares, elementos de pesquisa, de interrogação e a fundamentação teórica, foi realizada ao longo do ano. Valorizaram-se as práticas pedagógicas, definindo-se os objectivos conducentes ao despertar da criatividade e metodologia de trabalho, havendo sempre uma dialéctica entre processo e produto. A base do desenvolvimento dos projectos sedimentou-se na experimentação e na descoberta de forma autónoma, ou em grupo.

### **3.4. Metodologias e práticas de Intervenção**

Os alunos ao realizarem o trabalho artístico, constroem um processo característico de evidenciar e de representar os fenómenos, tentando ordenar, relacionar, reflectir, formar, significar. “O homem cria não apenas porque quer ou gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (Ostrower: 2009; 10). A produção mental pode ficar ao nível do subconsciente, mas os processos criativos, ao se tornarem produtos, vão-se reconsiderando conscientes apesar de não ser algo terminado decisivo. Vai-se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o aluno, procurando, experimentando, consegue através da transformação concretizar, convertendo-se num espectador passivo. “O Homem não somente percebe as transformações como, sobretudo nelas se percebe. A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana” (*Ibidem*).

O Projecto, proposto aos educandos, desenvolvido pela metodologia de investigação-acção foi estruturado ao longo do ano lectivo, através da execução de unidades de trabalho. De um modo geral foram explorados diferentes médias: partindo da fotografia digital passando pela pintura, instalação, *Body Art*, e da performance interactiva e pelo vídeo. Tivemos em conta a problematização dos temas, o (re) encontro de uma dimensão interior fazendo referência às questões de identidade e representação do *Self*, à expressão livre, à reciclagem, à *Body*

*Performance*, sendo os temas equacionados, problematizados e reflectidos. Os educandos ficaram assim elucidados e estimulados para a possibilidade de expressarem a sua individualidade, e exteriorizarem as suas ideias.

A estratégia mais imediata para principiar os projectos baseou-se na projecção e visionamento de obras de arte contemporânea fio condutor para desenvolver nossas ideias onde se fez a abordagem dos temas expostos, construiu-se como motivação, mapas visuais de relações entre artistas e obras de arte, como foram feitas consultas na biblioteca ao nível da arte contemporânea assim como várias visitas a museus.

Devido à sua particularidade intimista, a câmara de vídeo promove uma relação pessoal com questões que se organizam no plano da identidade e assim vimos grande parte dos videastas, voltarem a sua atenção para estas discussões utilizando a narrativa pessoal, muito observada, como processo reflexivo da sua condição humana. Identidade pelo facto de ter variadas narrações, relativas ao enfoque que lhe quisermos dar, possibilita diferenciar pessoas, podendo haver uma identidade individual ou colectiva. Nesta sequência, “se o retrato na arte Conceitual é raro, o auto-retrato é frequente. Aliás, o auto-retrato é significativamente recorrente nas diversas poéticas contemporâneas” (Freire: 1999; 115). Um auto-retrato é a visão que o próprio artista tem de si, como ele se vê, o que assume e tudo o que aceitou ser. Não precisa de estar lá a imagem do seu rosto. Um retrato consegue ser tão complexo quanto a nossa mente – com ele, conseguimos captar a expressão mais profunda de nós mesmos, independentemente do suporte utilizado. Está carregado de personalidade, de ideias, de deformações, de nós – de identidades. Pode descrever o aspecto do retratista e o seu carácter. É um exercício que permite revelar traços do artista. Esta procura mostrar-se e ao mesmo tempo descobrir-se, de uma forma mais nítida, mais verdadeira. Pode, por outro lado, não representar a sua imagem real, entrando aí, num outro campo – o campo da auto-representação. A auto-representação está essencialmente ligada à identidade bastante explorada por artistas contemporâneos que, frequentemente, colocam questões como: quem somos? o que sentimos? A auto-representação permite diversas criações artísticas, assim como a exploração de diferentes temáticas, que abordam a auto-descoberta, a auto-análise e o uso do corpo na criação artística. Há uma auto-representação de um ser, o próprio retratado, que pretende ser outro, mas um outro que acaba por acumular os mesmos gostos, as mesmas necessidades e até as mesmas paixões. Esta reflexão contínua permite organizar o caminho construtivo de cada aluno, auxiliando a investigar a auto-representação e o auto-conhecimento.

Consideramos o museu como um bom instrumento importante para apoiar pesquisas e referenciar estudos que estão sendo desenvolvidos em sala de aula, levar os alunos a aprenderem a pensar, tendo em vista uma melhor compreensão dos objectos artísticos. O

museu actual, não é apenas um repositório de colecções ou de obras de Arte, mas sim um organismo vivo, que procura estimular e promover a cultura e a arte, bem como a memória e herança cultural. Cabe ao museu, enquanto mediador, criar situações que promovam motivação e estimulem a criatividade, que facilitem o desenvolvimento de relações interpessoais e explorem as relações afectivas, materiais, sociais e culturais das obras de arte e a sua importância na sociedade. Podemos aludir que a escola e o museu se complementam; sobretudo os museus de arte são particularmente necessários para a educação artística, procuram estimular os sentidos, o ouvir, o ver, o compreender. A observação de arte é a fonte mais importante da inspiração artística, estabelece-se o diálogo com os artistas através da obra de arte, fomenta-se um estudo vivenciado das obras. Os museus, como as escolas, são espaços envolventes propícios ao ensinar e ao aprender, o museu desafia a escola para uma experiência de aprendizagem não formal. Com esta iniciativa de interacção da escola com outras instituições, pretende-se valorizar temáticas que envolvem aproximações à Arte Contemporânea, permitindo contextualizar, descodificar, interpretar e relacionar os elementos em análise, despertar o desejo de procurar saber, de cooperar e realizar projectos, cruzando conteúdos, revelando criatividade.

Foi pedido aos alunos que, durante as visitas fizessem reflexões sobre os processos criativos de artistas contemporâneos, que essas reflexões fossem motivo e ponto de partida para trabalharem nas oficinas, experimentando e criando. Tornou-se fundamental enquadrá-los num contexto em que, para além do que vemos, deverá ser pensado e reflectido numa abordagem mais abrangente e profunda. Através de exercícios de interpretação, os alunos foram estimulados para o desenvolvimento de diferentes relações com o Museu, a Arte e os Artistas. No âmbito deste trabalho, foram realizadas várias visitas a instituições nacionais e internacionais, importantes para cumprir os objectivos definidos para esta investigação, como se pode analisar seguidamente.

Os alunos em questão visitaram o Museu Grão Vasco, com o objectivo de ver e estudar a exposição de Arte Contemporânea *Linguagem e Experiência*, no dia 15 de Outubro de 2010, permitindo, assim, um contacto mais directo com um vasto número de obras extremamente importantes na produção artística nacional e de países com língua oficial Portuguesa. A Colecção da Caixa Geral de Depósitos, reunia uma significativa quantidade de obras, com quase meio século, onde encontramos remarcáveis nomes como José Pedro Croft, Júlia Ventura, Helena de Almeida, Jorge Queiroz, Julião Sarmento, Jorge Molder, Francisco Tropa, Pedro Portugal, Lourdes Castro entre outros. O *Canavial* (as deslocações das paisagens para dentro das galerias, os *non-sites*) de Alberto Carneiro foi uma das obras mais apreciadas pelos alunos, segundo análise de relatório realizado após a visita. Estavam representadas várias linguagens artísticas, entre elas, a *Vídeo-Art*, a *Instalação*, a *Pop-Art*,



bem como outras obras em escultura, pintura, fotografia, etc. Representando a experiência de meio século de diferentes linguagens das Artes Plásticas, numa só exposição. Através do percurso pelas obras expostas abordamos conceitos estéticos e criativos que estão na base destas produções artísticas. A partir da expressão plástica entendemos de que forma a Arte e a Vida se fundem, dando mote a uma melhor percepção das mais recentes criações da arte contemporânea portuguesa. Pode concluir-se que é artística e culturalmente importante visualizar obras com tão acentuada criatividade.



Figura. 9 - Fotografia no “Museu Grão Vasco em Viseu” no visionamento da exposição “Linguagem e Experiência” presente os alunos do 12.º ano, turma Q, conjuntamente com as professoras e a monitora do Museu.

Realizou-se também uma viagem ao Porto, no âmbito da disciplina de Português, para assistir à peça de teatro *Felizmente Há Luar*, no sentido de sensibilizar os alunos para o texto dramático, que foi complementada com uma visita ao Museu de Serralves. Aqui a exposição que nos esperava, intitulava-se *Às Artes, Cidadãos!* onde admirámos obras artísticas cujo tema central era o centenário da República e que, tinha o objectivo de evidenciar aos espectadores relação entre política e arte. A Fundação de Serralves tem um excelente Serviço Educativo que nos permite frequentemente, com antecedência, seleccionar o que é adequado para inserir no Plano Anual de Actividades da escola, com temáticas da arte e cultura contemporâneas, ligadas à arquitectura ao ambiente, privilegiando o desenvolvimento da educação para a cidadania, a reflexão sobre a contemporaneidade, a valorização do conhecimento e da criatividade. A Fundação de Serralves compreende um património cultural de relevo – a Casa de Serralves, com um exuberante jardim, o Museu de Arte Contemporânea, desenhado pelo arquitecto Álvaro Siza Vieira, uma quinta e um Parque natural, único. A Fundação é assim, um lugar de fruição estética, privilegiado para desenvolver actividades, não só no campo da arte, mas também no campo da educação ambiental.

Com esta iniciativa pretendeu-se: valorizar temáticas que envolvem aproximações à arte contemporânea e a questões do ambiente; despertar o desejo de procurar saber, de cruzar conteúdos, de cooperar e realizar projectos, revelando criatividade. Podemos aludir que a escola e o museu se complementam. O museu desafia a escola para uma experiência de aprendizagem não formal.



Figura. 10 - Fotografia no "Museu de Serralves" no visionamento da exposição "Às Artes, Cidadãos!" presentes os alunos do 12.º ano, turma Q, conjuntamente com as professoras e um monitor do Museu.

Os alunos das duas turmas (12.º Q e 12.º P), das quais eu era professora, em 2010/2011, acompanhados por professores da turma, deslocaram-se também a Madrid, durante três dias, para visitar a Exposição Internacional de Arte Contemporânea, o Museu Rainha Sofia e o Museu do Prado, no âmbito dos Planos Curriculares do Ensino Artístico.



Figura. 11 - Fotografia no "Museu Rainha Sofia".

Em horário extracurricular, alguns alunos da turma, acompanhados dos professores assistiram, no Teatro Viriato, ao filme *Desassossego*, ao espectáculo intitulado *Histórias Suspensas*, assim como a uma peça que se pode enquadrar na *Performance* “Sábado 2” vai além das barreiras que os tradicionais espectáculos colocam. Um espectáculo que trabalha a infelicidade, sendo uma *Performance* que se caracteriza pela simplicidade do cenário e do gesto, suscitando no público sentimentos contraditórios, que desassossegam a mente.

Estas actividades, foram consideradas enriquecedoras, para os alunos, assim como para os docentes. Como estimuladores conceituais e recursos curriculares utilizamos os acima citados assim como a discussão de textos, poemas, filmes, relatos, músicas, diálogos, notícias e artigos de imprensa. Os relatos de experiências de actividades são excelentes apoios para estimular os processos de construção de significados. E é no espaço da sala de aula, que acontece a troca de experiências, a discussão e interacção entre os alunos. Também é nesse espaço que observamos os alunos, onde identificam suas conquistas e suas dificuldades e as conhecem cada vez melhor.

Logo, este espaço deve ser marcado por um ambiente cooperativo e estimulante, de modo a favorecer o desenvolvimento das ideias criativas e as manifestações das diferentes inteligências e, ao mesmo tempo, promover a interacção entre os distintos significados apreendidos pelos alunos, ou criados por eles, a partir das propostas que realizaram e dos desafios que vencerem. O objectivo é fomentar questões relacionadas com as diversas problemáticas sociais e estimular a comunidade a reflectir sobre os distintos registos das Artes Plásticas Contemporâneas.

A partir da apresentação comentada de obras, após a motivação dos alunos com as várias saídas da escola, foram exploradas várias temáticas, desde a identidade do corpo até aos exemplos dos cruzamentos entre géneros e formas de expressão, que, no século XX, reinventaram a arte. Eram frequentes as sessões de indução da criatividade, onde era feita uma análise crítica, utilizando no trabalho fontes da cultura visual, mostrando compreensão de propósitos, significados e contextos. Este trabalho realizado em colaboração interdisciplinar, actividades disciplinares praticadas na escola, aproveitando os seus recursos disponíveis. A avaliação faseada dos resultados foi realizada, e apontaram-se sempre que necessário, os pontos fortes e os pontos fracos, numa metodologia de remediação dos erros cometidos. Todas as unidades temáticas realizadas culminaram posteriormente com a montagem de exposições e publicações.

### 3.5. Projectos de investigação na disciplina de Oficina de Artes

#### 3.5.1. Projecto Identidades

O primeiro projecto a ser realizado, foi um exercício de diagnóstico, de Representação Fotográfica, sob o tema – **Identidades** –, aplicado à fotografia digital. Os objectivos do projecto, as metodologias usadas e a fundamentação foram definidos, procurando-se encontrar metas e concretizar a investigação.

Foram seleccionados como objectivos:

- O desenvolvimento das competências necessárias à execução de exercícios práticos que utilizem e explorem a linguagem fotográfica tendo como temas: Retrato, Auto – retrato, Auto–representação;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, e do outro, suas potencialidades e seus limites, as igualdades e diferenças, mediante as interações estabelecidas;
- Utilizar as diferentes linguagens, ajustadas às intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

Para o seu desenvolvimento, cabe ao professor da disciplina proporcionar as estratégias criativas ao aluno. Essas estratégias passam pelo uso de práticas pedagógicas que estimulem os alunos a expressarem novas ideias e a aprenderem de forma autónoma, no sentido de ampliarem o seu campo de conhecimentos de tal forma, que tenham uma base sólida para sugerirem ideias originais para resolução dos problemas.

Foram realizadas aulas práticas de acompanhamento dos trabalhos, de análise e crítica. Tornando as práticas de execução de projectos em fotografia digital aprazível onde os alunos viram as câmaras para si próprios e os resultados são de todo o agrado dos espectadores.

Os critérios de avaliação da linguagem fotográfica incidiram sobre: 1) a expressividade; 2) clareza conceptual; 3) coerência entre os conceitos; 4) qualidade técnica do trabalho produzido.

No sentido de desenvolver a criatividade no processo de criação, a imagem foi usada enquanto processo de comunicação, procurando utilizar a linguagem fotográfica e a fotografia como suporte estético e conceptual para responder a uma interrogação, claramente formulada e que servirá de guia para o projecto. (ver em anexo, mais propostas individuais dos alunos)

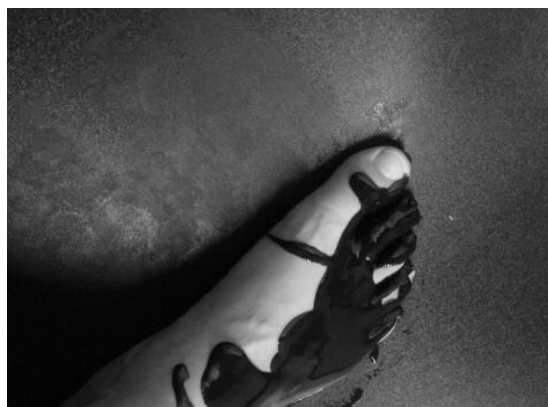
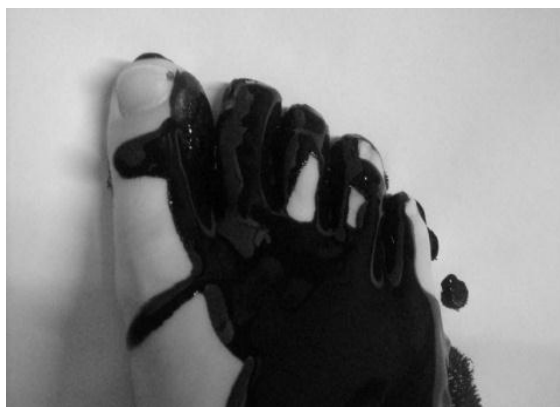


Figura. 12 - Fotografias de uma sequência, sob o tema identidades, de uma aluna da turma do 12.º ano.



Figura. 13 - Fotografias de uma aluna, sob o tema identidades.





Figura. 14 - Fotografia sob o tema identidades, de uma aluna da turma Q, do 12.º ano.



Figura. 15 - Exposição de fotografia digital sob o tema "Identities".

Numa perspectiva de pensar a arte contemporânea como um universo de possibilidades e a contemporaneidade como um período de liberdade criadora, foi explorada a Pintura na Contemporaneidade como Criatividade tendo, à sua disponibilidade, o material e suporte à escolha, nas Oficinas de Artes, visando, deste modo, ser um espaço aberto para uma interacção com os alunos criadores.



Figura. 16 - Processo e produto de pintura de uma aluna da turma do 12.º ano, turma Q.

Deste modo, iniciámos o projecto, para consagrar experiências plasticamente (imagens, histórias, filmes, relatos, objectos, um pensamento, etc.).

Um dos objectivos era enriquecer o “património de ideias visuais”, aumentando o leque de possibilidades de escolha.

No âmbito desta dinâmica, é hoje ponto assente entre os especialistas que os “recursos do ambiente exercem grande influência no desenvolvimento da criatividade e embora todos os indivíduos tenham um potencial criador podem desenvolvê-lo em diferentes níveis de acordo com as condições ambientais ou seja, os seus contextos sociais, históricos e culturais da vida. Essas condições serão mais ou menos favoráveis, estando relacionadas com os valores dominantes principalmente nas famílias e na escola, e, portanto, com as características aí reforçadas e cultivadas” Alencar, 1995 (*in* Miranda, L.& Almeida, L.: 2008; 284-285).





Figura. 17 - Aluna na aula de Oficina de Artes, a finalizar o trabalho de pintura, após execução de protótipo

Reportando-nos ao mencionado anteriormente, no caso das produções efectuadas pelos alunos, em contexto livre, tornou-se patente a influência praticada pelas vivências diferenciadas, que o meio de origem proporcionou ao aluno, reflectindo-se num maior recurso à reprodução de estereótipos, no caso dos alunos de meios mais desprotegidos, e a uma maior flexibilidade criativa e plástica, no caso dos alunos provenientes de meios mais favorecidos. Utilizando uma linguagem simbólica ou um registo que não lhes é habitual, a intenção é a de que os alunos desenvolvam contextos diferenciados, para que se ultrapasse o universo insuficiente e repetitivo, que na generalidade é utilizado, que utilizem a música, desenhem, projectem, pintem, escrevam, construam, criem, realizando o objectivo que lhes foi proposto. A propósito, como nos diz Alice Miel, “a criatividade no ensino manifesta-se na espécie de inter-relação que cresce entre professor e aluno, à medida que o professor partilha com [este] a sua experimentação. Os sentimentos gerados nessa relação determinam a atmosfera que alimenta o espírito de indagação e que sustenta a disposição do professor e do aluno de empreenderem a luta pelo pensamento e pela descoberta. Criatividade no ensino manifesta-se também na natureza das oportunidades de aprendizagem que o professor oferece, em seu frescor e novidade, em sua flexibilidade e variedade, e na profundidade e largura de suas significações” (Miel: 1976; 199). Após descobrirem esse caminho, esse percurso, os alunos materializam as suas decisões para determinados problemas. Consequentemente, os alunos idealizam a sua própria proposta de trabalho, após terem sido orientados através de uma exposição verbal, visualização de



recursos audiovisuais desde PowerPoint, imagens significativas, vídeos, para a introdução e motivação, aos conteúdos programáticos. No final, cada proposta contemplou a descrição do projecto, o material e o espaço a utilizar, necessários à sua execução.



Figura. 18 - Processo do trabalho da aluna do 12.º Q.

No trabalho concretizado por esta aluna, (Fig. 18), a escolha de material e suporte foi simples, passando por um cartão rígido, forte com uma certa espessura, de tamanho A1. Foi utilizado grafite, lápis de cor aguarelável e pastel de óleo. Houve pesquisa de imagens na Internet, recortes em revistas, que serviram de modelo a colocar no trabalho. Na arte, como na imaginação, não existem limites, esta é uma ideia que os artistas têm desenvolvido, enfrentando os mais diversos desafios, surgindo assim os mais diversificados produtos finais.

Podemos ainda acrescentar que as novas tecnologias para a arte contemporânea funcionam como um meio na organização da liberdade do artista, podendo somar-se às técnicas e aos suportes tradicionais, para questionar o próprio visível, alterar a percepção. Contudo, por sua vez, o que vai determinar a contemporaneidade é a qualidade da linguagem, o uso preciso do meio, para expressar uma ideia, onde a própria experiência é marcante, tornando-se assim numa novidade. Sabemos, pela experiência, que não é unicamente o manuseio do pincel ou do computador que vão classificar a actualidade de uma obra de arte. Nesta óptica, e para concluir, citamos Nam June (2006; 8), no livro vídeo Art da autora Sylvia Martin, onde afirma que “da mesma forma que a colagem tornou obsoleta a pintura a óleo, também o tubo de raios catódicos irá substituir a tela”.



Figura. 19 - Produto final da “multidão”.



No respeitante à comemoração do ***Dia Internacional das Bibliotecas Escolares***, fiquei responsável, no grupo das Artes, pela organização da actividade “Balões de palavras”. No âmbito desta celebração, a Biblioteca Escolar Centro de Recursos Educativos Azeredo Perdigão (Becreap) promoveu eventos, em parceria com alunos e professores. Após me ter sido apresentado o projecto, procedi à sua elaboração, com o intuito de desenvolver, apropriar e ampliar o conhecimento e reflexão das

artes visuais, através da **interdisciplinaridade**, envolvendo todos os elementos intervenientes que constituíam a minha Direcção de Turma, (12.º Q) assim como o Conselho de Turma. Passamos a registar as metodologias e estratégias que envolveram o processo de realização de uma *performance*, que teve lugar no recinto escolar. Aqui, os alunos dos

décimos anos elaboraram, através da escrita criativa, na disciplina de Português, pequenos textos sobre a importância da leitura na vida das pessoas. Acompanhados por uma criativa coreografia, ao som de palmas ritmadas, soltaram balões de diversas cores, repletos de palavras (com pequenas mensagens escritas alusivas ao tema), que desapareceram no céu, levando as mensagens para um outro lugar, para nós desconhecido. Neste projecto, que consta no Plano Anual de Actividades, toda a Comunidade Escolar foi envolvida, mesmo que apenas como espectador, visto que o pretendido era um impacto forte que não deixasse passar despercebido este dia dedicado aos livros, às palavras e às cores (ver vídeo no CD.ROM).



Figura. 20 - Desenvolvimento do processo “Balões de Palavras” no espaço da biblioteca.





Figura. 21 - Lançamento dos balões, pelos alunos 7.º, 8.º, 9.º acompanhado pelo 12.º Q. Visionamento pela comunidade educativa.

Outro projecto realizado foi: “**os sapatos do artista**”. A concretização, sob o lema da reciclagem, conjugada com a arte, foi a estratégia seguida.

Como a história do homem contemporâneo está ligada à violência urbana ecológica, esta oficina teve como **objectivos**:

- Experimentação de diferentes meios expressivos;
- Desenvolver processos criativos, de investigação e análise crítica;
- Reutilizar e recriar, utilizando materiais recicláveis – sapatos velhos – transformando-os com criatividade;
- Usar diferentes processos de transformação: ampliar, acentuar formas, recortar, esticar, rodar, adicionar elementos, modificar cores e tonalidades, fragmentar, simplificar com formas geométricas, entre outras;
- Fazer uma *Instalação* artística como projecto final.

Neste sentido, este nosso projecto vai ao encontro da perspectiva de Miel<sup>18</sup>: “mais do que qualquer outro factor, os materiais de aprendizagem que os professores colocam à disposição de seus alunos ajudam a criar uma atmosfera libertadora e estimulante do crescimento. Os materiais podem ser vistos, ouvidos, examinados, rejeitados, aceites, usados, dispensados, recuperados, recriados e vistos de novo” (Miel: 1972; 185). Nas várias etapas da criação “(...) o professor queria que [pensassem] criativamente” (Sternberg: 2000; 120), fez-se uso, com grande intensidade, das tecnologias, onde o desenvolvimento é muito diferenciado e muito particular, a criatividade foi também colocada à prova através de desenhos desenvolvidos a partir da pesquisa e de imagens recolhidas durante este percurso. Para melhor avaliar o desenvolvimento da criatividade através de experiências de arte, uma pesquisa revelou “a importância de materiais estimulantes que sejam suficientemente amplos para permitir larga exploração e os necessários erros, que despertem curiosidade e estimulem investigação, que sejam adequados a uma fase determinada de maturidade, que apresentem várias possibilidades e oposições” (Miel: 1972; 195).

---

<sup>18</sup>In Edith M. Henry, *Evaluation of Childrens Growth Thought Art Experiences*, Journal of the Nacional Art Education Association, Maio de 1953.





Figura. 22 - Esboço e produto final dos Sapatos do Artista, por uma aluna do 12.º Q.

Tendo por base o exposto, cada aluno procedeu a diferentes processos de transformação: ampliar, acentuar formas, recortar, esticar, rodar, adicionar elementos, modificar cores e tonalidades, fragmentar, simplificar com formas geométricas, entre outras. Suas ideias e projectos foram desenvolvidos, de forma a surgir “algo” completamente diferente, através do processo de criação e utilizando o material mais diversificado possível como, sobras electrónicas, embalagens de remédios, botões, fios, restos de brinquedos, pregos, arames de diferentes espessuras, (etc.), porém, tendo sempre presente a reflexão ao nível do processo do trabalho como um todo. Devemos ter em conta que os alunos, “sempre que possível, esse algo que façam deve ser de natureza criativa, pois os hábitos de acção estimulados por essa espécie de criação têm boa probabilidade de tornarem-se parte do modo de reacção característico de uma pessoa” (Miel: 1972; 33).



Figura. 23 - Processo elaborado por uma aluna do 12.º Q.



Figura. 24 - Produto final, elaborado por uma aluna do 12.º Q.

Após diálogo com os alunos, a fim de se eleger uma área de exploração e as estratégias mais adequadas para a abordar, estipularam-se prazos de realização e definiu-se o produto final. Cada projecto individual teve de ser bem pensado de forma a fazer parte do trabalho final, uma Instalação, passando, assim, a funcionar como trabalho de grupo – turma.

Depois de se definir o espaço para uma possível exposição e consequente divulgação, determinaram-se as estratégias a usar, porque a concepção de um objecto artístico é sempre uma oportunidade de enriquecimento cultural e ponto de partida para uma nova aventura.



Figura. 25 - Projecto da turma – Instalação.

A partir da década de 60, o termo Instalação, que até então significava a montagem de uma exposição, passa a nomear a operação artística em que o espaço (entorno) se torna parte constituinte da obra. Logo, concordamos com Cristina Freire quando afirma que “o contexto

da galeria ou do museu é parte fundamental da Instalação, a primeira observação a ser feita é que ela não ocupa o espaço, mas o reconstrói, criticamente” (Freire: 1999; 91). A Instalação artística transforma o espaço onde se instala, tornando-se estruturalmente distinta dos meios tradicionais, no sentido em que se expande no espaço físico real e adiciona assumidamente a presença e o espaço do espectador, de uma forma expressa e já não meramente simbólica ou conceptual. A Instalação, na contemporaneidade, tornou-se mais complexa, enfatizando a sua espectacularidade e a interactividade com o público. Este é o último objecto da própria obra, passa a ser parte integrante da mesma porque sem a sua presença a obra de arte não existiria na sua totalidade. A presença física do espectador é uma das características fundamentais da criação artística onde os sentidos se conjugam para uma experiência completa, performativa, com uma forte componente de encenação. O registo da instalação acontece através da fotografia ou do vídeo, podendo induzir-se que o seu tempo se reduz ao tempo da sua duração. A temporalidade da instalação, o seu carácter provisório, varia de instalação para instalação, mas seu tempo limitado, faz parte de sua estrutura.

Se reflectirmos sobre o conceito de instalação como uma organização espacial que proporciona uma relação entre as peças utilizadas e o ambiente, visando suscitar reacções no observador, com a sua participação movimentada, como um lugar transitório que se efectiva com a nossa presença, onde nós e os objectos actuamos. (ver em anexo, mais propostas individuais dos alunos)

### **3.6. Unidade de trabalho: *Performance***

O projecto que seguidamente se descreve, foi direccionado para a realização de seis trabalhos de grupo, tendo como base a *Performance*, os alunos realizaram um projecto, orientado, sobre o tema “**Body Performance**”.

“Através das várias formas das interacções (instalações, happenings ou performances, dependendo mais ou menos da tecnologia) encontramos um potencial criativo imprevisível para a ocorrência de novas experiências, que com certeza excedem as expectativas do simples observador (nomeadamente se estes estiverem abertos ao desafio). Criam-se condições capazes de revelar novas relações entre o conhecido e o desconhecido, proporcionando um novo espaço para novas formas se desenvolverem. Novos territórios são instaurados, onde o participador (observador que deixou de ser passivo e passou a ser activo), pode mover/actuar sobre os fragmentos constituintes, proporcionando, de forma cabal, o estado de *work-in-progress*” (Bernardino: 2006; 303).



Now these are the two features of the everyday use of 'medium' that are suggestive for a discussion of video: the simultaneous reception and projection of an image; and the human psyche used as a conduit. Because most of the work produced over the very short span of video art's existence has used the human body as its central instrument. In the case of work on tape this has most often been the body of the artist-practitioner. In the case of video installations, it has usually been the body of the responding viewer. And no matter whose body has been selected for the occasion, there is a further condition which is always present. Unlike the other visual arts, video is capable of recording and transmitting at the same time—producing instant feedback. The body is therefore as it were centered between two machines that are the opening and closing of a parenthesis. The first of these is the camera; the second is the monitor, which re-projects the performer's image with the immediacy of a mirror.

In Rosalind Krauss, "Video: The Aesthetics of Narcissism", October, Vol. 1 (Spring, 1976).

A *Performance* – é um dos processos utilizados na arte contemporânea. É uma actividade que se confunde com o *Happening*<sup>19</sup>, assim como a *Body Art*<sup>20</sup>, também desenvolve acções de curta duração, todas elas performativas. A *Performance*<sup>21</sup> desenvolveu o campo das artes para áreas transdisciplinares de saberes integrando vários campos de conhecimento e experimentação, não só através de artes como a dança; a música, expressões corporais e as artes visuais mas também pela abordagem contextual sócio/cultural.

A *Performance* introduziu processos narrativos, de preservação e compreensão de culturas. O corpo do artista, ao entrar pelas câmaras e ao revelar-se nos monitores, está a centrar esse discurso sobre si mesmo e a sua própria imagem, com uma intensidade para a qual não encontramos antecedentes.

---

<sup>19</sup> "*Happening*: literalmente, «o que está a acontecer». O *happening* é mais do que espectáculo, na medida em que, a partir de uma trama determinada, o espectador pode juntar-se à acção. Esta é aberta à improvisação. Os *happenings* multiplicaram-se a partir de 1958, em Nova Iorque, sob o impulso de Allan Kaprow, antes de conquistar outras partes do mundo, nomeadamente a Europa, graças à acção de Jean-Jacques Lebel. Neste movimento, encontramos Claes Oldenburg, Jim Dine, Yoko Ono...Kaprow tinha sido, desde 1952, no Black Mountain College, aluno de John Cage, que incitava os seus alunos a realizar *events*, onde se pudessem combinar diferentes formas de arte" (Millet: 1997; 132).

<sup>20</sup> "*Body art*: corrente sintetizada nos Estados Unidos pela revista *Avalanche* criada em 1970 e que apresentava, principalmente, o trabalho de Vito Acconci, Bruce Nauman, Dennis Oppenheim. De facto, a encenação pelo artista do seu próprio corpo por ocasião de acções ou de *performances*, ou a utilização desse corpo como suporte de intervenções (desde o trejeito até ao golpe), foram experimentadas nos anos 60 pelo grupo de activistas vienenses ou mesmo nos anos 50 por alguns membros do grupo japonês Gutai. Estão-lhe igualmente, associados, os *happenings* e as acções dos membros do *Fluxos*. (...) Os artistas levaram, muitas vezes, o seu corpo ao limite da resistência e do risco físico" (Millet: 1997; 129-130).

<sup>21</sup> "As *Performances Fluxos* mostram que o processo é uma parte do conteúdo e o conteúdo é a forma do processo (...). O processo e o conteúdo são aspectos do mesmo fenómeno, que é o acto de construção do significado. Construir, reconstruir e examinar a natureza do significado é a missão e a responsabilidade do artista" (Stiles, ed.Fundació Antoni Tàpies, 1994: 224) In Marta Traquino (2010; 108).

## **Objectivos Gerais:**

- Desenvolver processos de investigação e análise crítica;
- Problematizar temas, ideias e conceitos decorrentes das sessões de agilização do pensamento divergente;
- Utilizar progressivamente metodologias de trabalho faseadas, aplicadas ao método de trabalho em grupo;
- Desenvolver a narração criativa, a partir de linguagens visuais, iluminação, som, música, dança, e outras;
- Elaborar um conceito conducente ao tema e intenções propostas;
- Na experiência artística, os alunos têm possibilidades de escolher valores estéticos e éticos e suas interações como eixos directores da aprendizagem artística, edição e publicação.

## **Objectivos específicos:**

- Conhecer, dominar e utilizar as ferramentas de tratamento e geração de material digital multimédia nas suas diferentes vertentes (imagens, sons, vídeos);
- Entender a performance artística como processo narrativo, metodologias e técnicas.

## **Conteúdos:**

A pesquisa como ponto de partida para uma *Performance*.

A intenção, ao ponto de surgir “algo” completamente diferente, através do processo de criação, invenção, e a exploração das relações entre o sujeito e o mundo, através de novas formas, e contextos além dos existentes.

*Brainstorming* escrito em grupo.

No âmbito de ensino /aprendizagem uso do diário gráfico como instrumento de trabalho, como espaço de registo de materiais, e o conteúdo da narrativa, experimentação, e a diversidade de possibilidades.

A narrativa na *Performance*, símbolos, significados e propósitos, contextos e áreas que poderão ser desenvolvidas.

Modos de registo digitais – câmara vídeo, computador, câmara fotográfica, projector.

Movimento e tempo – continuidade descontinuidade, simultaneidade, duração, sequência, narração.

Expressões a nível do som, expressão corporal e artes visuais como um todo.

### **Metodologias:**

Pesquisa bibliográfica de artistas – consulta em livros (imagens significativas) e na Internet (meditação sobre o visionamento de vídeos).

Reflexão em grupo no que concerne à ligação entre o seu imaginário, e o processo narrativo, os cenários narrativos, plásticos e visuais.

Procura de espaço de apresentação, não convencional.

As práticas colectivas de *Brainstorming*, oral e escrito, na procura de palavras-chave, marcantes para cada trabalho de grupo, realizadas após a análise de representações de arte contemporânea, contribuíram para o desenvolvimento de conceitos, assim como a construção de relação de autonomia, de criação e recriação, possibilitou redefinir a relação dos alunos com a comunidade, através do envolvimento dos mesmos no trabalho. Método expositivo – experimentação de estratégias em grupo para abordagem da performance artística (mais do que produto, um processo de reflexão). A *Performance* como produto do trabalho a ser exibido, registado e documentado em vídeo e/ou fotografia.

Ponto de partida:

Diálogo com os alunos sobre o tema a desenvolver.

Durante as aulas de oficinas de artes, os alunos iniciaram o projecto com a pesquisa de imagens e de vídeos sobre *Body Art*, *Happening* e *Performances*.

Visionamento e análise de obras de arte contemporâneas onde decorrem diferentes abordagens e explorações dentro das linguagens artísticas.

Artistas: Nam June Paik / Bruce Nauman / Vito Acconci / John Cage / Allan Kaprow / Bill Viola / Rebecca Horn / Cildo Meireles / Hélio Oiticica / Marina Abramovic / Peter Campos / Bruce Nauman / Pipilotti Rist...

Diálogo com os alunos, sobre as suas intenções, possibilidades de integração da dança, música, expressão corporal – como projectar a apropriação destes estímulos?

Conceitos: cada um dos grupos de quatro ou cinco alunos desenvolve o processo narrativo, através de um *Brainstorming*, respondendo às intenções planeadas, e tendo em conta a investigação que fizeram anteriormente sobre o tema, a sua fundamentação teórica.

*Brainstorming* dos grupos: discussão do tema baseando-se na investigação preliminar feita nas aulas de Oficina de Artes. A narrativa a ser desenvolvida em cada grupo e consequente conceito.

### **Experimentação:**

Preparação dos espaços – os grupos fazem uma reflexão sobre a alteração, ou não dos espaços escolhidos, podendo integrar as actividades em momentos separados.

Exercícios preparatórios utilizando a *Body Art* – adaptando o espaço ao projecto de grupo segundo estímulos provenientes do exterior. A intenção dos alunos é a exploração das relações entre o grupo e o mundo.

Experimentar movimentos, ritmos, posicionamentos, distâncias e expressões corporais, formas/fundo, pintura de corpo, que ilustrem as intensões dos grupos.

Experimentar a narração através de experiências, utilizando o corpo dançante e a música como ponto de partida, tentar situar o corpo num espaço limpo reflectindo sempre a relação formas e cenários, determinar a intervenção de cada elemento do grupo. Aprender a contemplar, analisar e melhorar à medida que se vai construindo. Fazer reflexões críticas sobre o projecto, a interpretar e a justificar o produto final, através do processo.

Música: desenvolvem movimentos, ritmos, musicais e corporais, narrando o processo definido.

### **Produto final:**

Registo a nível fotográfico e utilização da câmara de vídeo, agilizando a experimentação, através da captura audiovisual.

Edição de imagem (Adobe Photoshop) e Edição de vídeo (Adobe Premiere).

Os alunos apresentam o Portefólio de grupo, e a *Performance* registada e documentada em vídeo e as fotografias, aos colegas e ao professor.

Nessa apresentação faz-se uma reflexão, sobre os pontos fortes e fracos das aprendizagens nesta unidade de trabalho.

A divulgação foi feita na ocasião da interacção com a comunidade educativa, no momento de realização da *Performance*.

Recursos: Câmara de vídeo digital, máquinas de fotografia, leitores de som, computador, registo do produto final performance, espaços interiores da sala de aula e espaços exteriores, diário gráfico, materiais de cor e outros diversificados.

### **Avaliação:**

1.<sup>a</sup> Fase: uma conversa com os alunos sobre o que aprenderam, o que desenvolveram, as dificuldades que tiveram e sobre o que poderiam ter feito melhor.

Consegui trabalhar em grupo? Respeitei o espaço comum? E os meus colegas? Respeitei e compreendi a sua contribuição para o projecto?

Na investigação, compreendi a diferença entre *Body Art*, também chamada de *Performance* e *Happening*?

Conheci obras de arte que narravam actividades de acordo com a proposta de trabalho?

Conseguo situá-las nos seus contextos?

Conseguimos fazer a narração da nossa interpretação do tema? Que dificuldades sentimos no tratamento dos cenários? Conseguimos chegar a um conceito? O que é que sabemos fazer agora que não sabíamos fazer antes?

2ª Fase: a avaliação incidirá sobre o produto final desenvolvido durante o processo. Reflectirá o seu desenvolvimento através da pesquisa, processo narrativo e conceito, Portefólio digital de grupo e sua apresentação.

3ª Fase: publicação e visionamento pela Comunidade Educativa da *Performance* mais como um processo do que um produto a ser exibido registado e documentado em vídeo e fotografia (ver em CD. ROM os vídeos, dos respectivos grupos).

### **CrITÉRIOS de Avaliação:**

Analisa criticamente e utiliza no seu trabalho fontes da cultura visual mostrando compreensão de propósitos, significados e contextos.

Domina as diferentes fases metodológicas de desenvolvimento de um projecto, nas diversas áreas em estudo.

Trabalha em equipa, gerindo as competências necessárias à concretização de um projecto artístico performativo.

### **Referências:**

Vito Acconci - Waterways: 4 Saliva Studies, 1971; - 3 Adaptation studies (1. Blindfolded catching)

Bruce Nauman - Pulling Mouth, 1969

Ana Mendieta - Body tracks, 1974

Peter Campus – Three Transitions 1973

Pipilotti Rist – I'm Not the Girl who Misses Much, 1980; - Be Nice To Me (Flatten 04)

Marina Abramovic Video: Research1

Bill Viola, Best Video

Nam June Paik- Global Groove

Dan Graham - Present Continuous Past(s), 1974

Rebecca Horn, performances 2`, Pencil mask, 1973

**Brainstorming dos grupos** após investigação e visionamento de representações de arte contemporânea.

Conceito	Expressões	Alucinações	Interior no Exterior
	Arte é o corpo Corpo em movimento Expressivos musicais Expressão Corporal aliada às danças contemporâneas (Radiohead –vídeo musical) Som instrumental Vestuário simples e cores uniformes e neutras Posição no campo visual Diferentes planos de visualização Variável no tempo e no espaço e velocidade	Personagem em Movimento – alucinado Interação com outras personagens do grupo – elementos da alucinação Roupa preta simples Projectão do resultado em formato vídeo e exposição fotografia	Relação do corpo interior para o exterior Órgãos internos Relação corpo/espaço Seleção imagens apropriadas Anatomia Projectão das imagens capturadas Sobreposição ao corpo Utilização de som de órgãos (a bater/mexer) Movimento dos corpos. Composição de figuras no espaço
Espaço	Espaço escuro e fechado	Espaço escuro (auditório) Tintas fluorescentes	Espaço branco. Sala de aula e/ou corredor
Materiais	Jogo de luz Focos de luz Iluminação Máscaras Máquina de filmar	Tintas fluorescentes (néon) Luzes ultravioletas Máscaras	Máscara Roupa branca - lençol Imagens internas do corpo Computadores Projectores
Conceito	Silêncio	Change into colour	Reacção
	Relação forma/fundo Corpo/ Objectos Interligação Monocromático Pessoa estático Transposição de elementos de memória Objectos em movimento Som é o resultado do ruído dos objectos Registo/ acção Diálogo entre objectos	Arte/ corpo Escorrer tinta no corpo Dinamismo da cor Posicionamento estático dos corpos Da bidimensionalidade à tridimensionalidade Transformação / telas Mistura de cor- aditiva Cores primárias/ secundárias Experimentação	Interação com a Comunidade Educativa Fundo/forma Postura física Movimento Captação da reacção do público Corpo / grupo / espaço Narrativa evolui para encenação
Espaço	Fundo preto com luz	Branco com placas em três dimensões	Parede amarela exterior da escola
Materiais	Objectos Farinha Confettis Tinta vermelha	Pigmentos, plásticos Roupa branca Perucas brancas Lençol branco	Roupa azul-cobalto Tinta amarela como fundo da parede Câmara de vigilância

## Change into Colour



### Conceito



Nos dias de hoje, com a evolução dos tempos, a arte passou a abarcar um conjunto de elementos, que podem ser históricos, científicos, tecnológicos, culturais e o quotidiano, estes acabam por formar o novo conceito e Arte.

Porque não tridimensionalizar a tradicional tela bidimensional?

Assim através da corporização do suporte artístico mais utilizado na área da pintura, quebrar-se-iam barreiras entre a obra de arte e os espectadores. Cria-se então um outro conceito dentro deste objectivo, a Body-Art.

Escorrer tinta de cores primárias sobre os corpos e fundo branco da "tela" acabará por criarmos uma relação forma/fundo e a transformação de uma cor neutra em cores das quais podemos partir para centenas de outras diferentes.



Figura. 26 - Exemplo da *Performance* intitulada "Change into colour", mediado por tecnologia em tempo real – Vídeo.



## Performance - Expressões

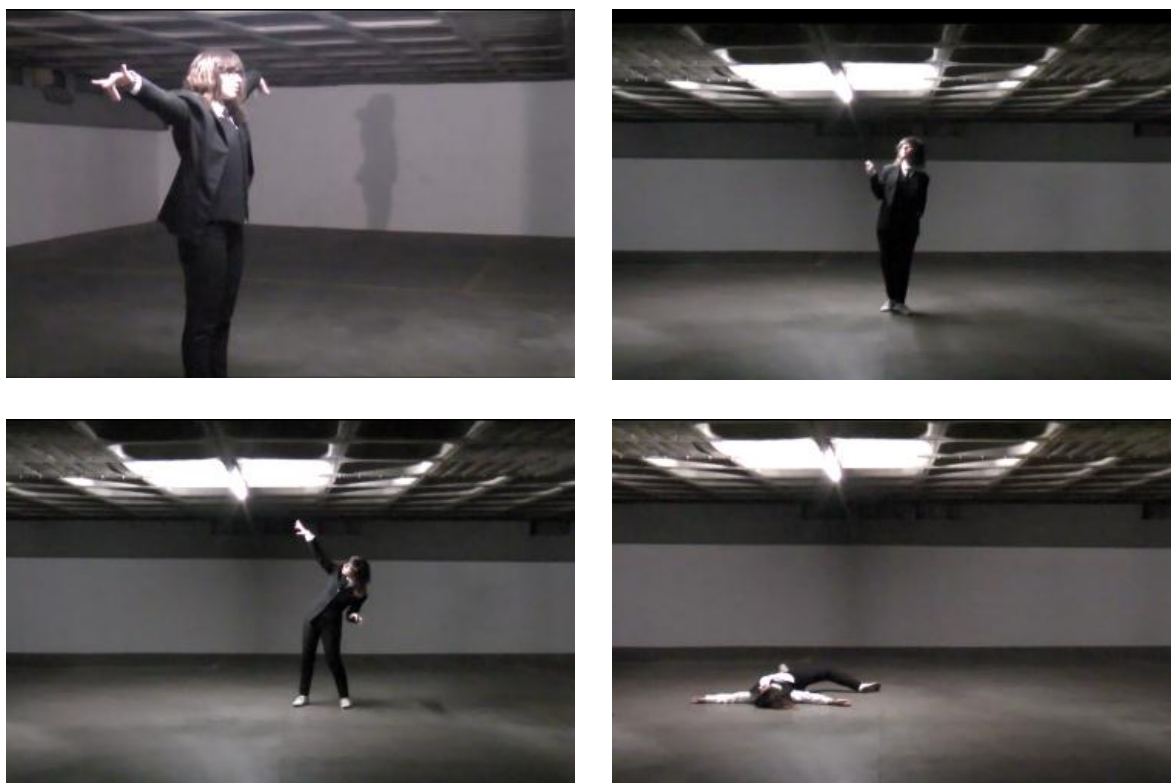


Figura. 27 - Exemplo da *Performance* intitulada “Expressões” mediado por tecnologia em tempo real - Vídeo.

### Conceito (do grupo de trabalho):

A gesticulação foi a primeira forma de expressão e comunicação corporal. Os gestos, como complemento dessa expressão devem, portanto, ser lógicos ou coerentes com o conteúdo patente na mensagem. A dança contemporânea, enquanto meio de comunicação, auto conhecimento ou até auto descoberta, com todos os movimentos gestuais e de postura fazem com que a comunicação seja mais efectiva e apurada, na medida em que a pessoa se desprende daquela dança clássica, como por exemplo o Ballet, e passa a libertar o corpo com movimentos equiparados aos da natureza, elevando-a até uma dança mais orgânica. Fazemos aqui, portanto, uma associação de expressão corporal com o uso de ritmo corporal, neste caso, com danças contemporâneas onde fazemos uso do dinamismo corporal, usando uma linguagem de alguma forma individual, tendo como foco o corpo.

## *Performance* - Do interior ao exterior

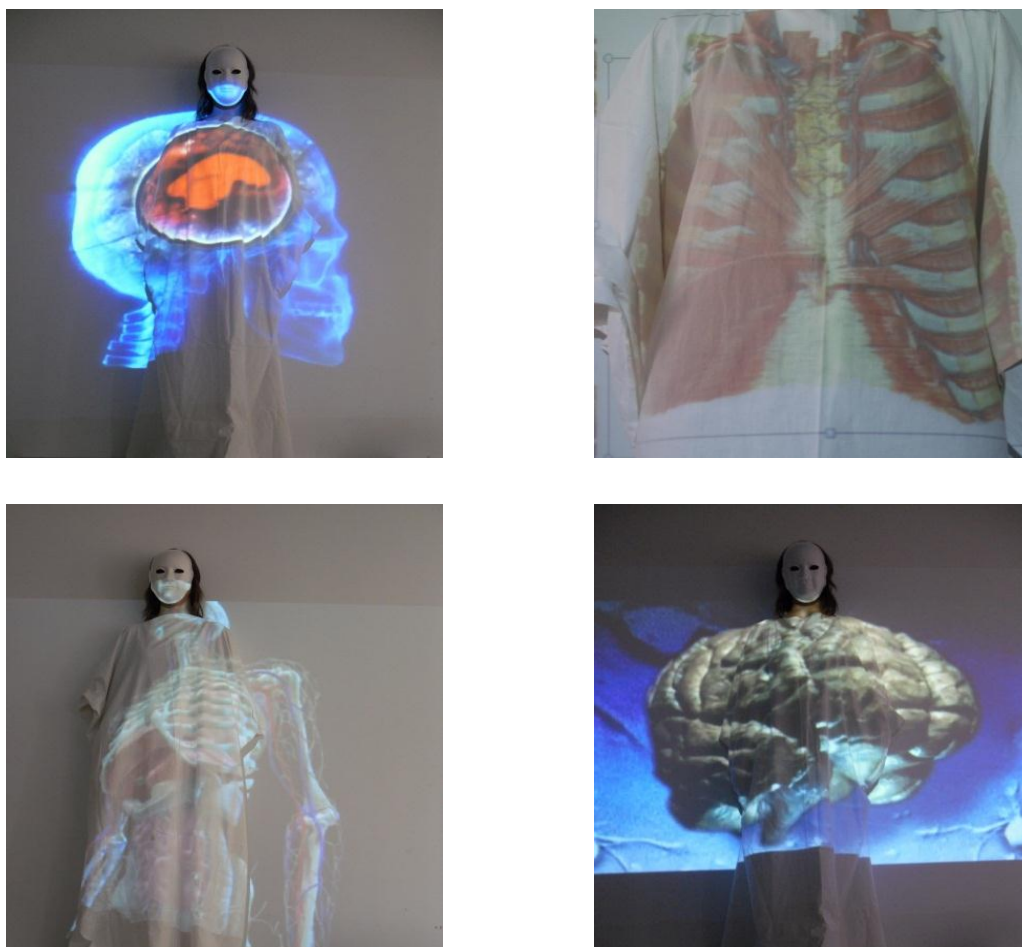


Figura. 28 - Exemplo da *Performance* intitulada “Do interior ao exterior”, mediado por tecnologia em tempo real - Vídeo.

Conceito (do grupo de trabalho):

O corpo é o espelho da mente e diz muito de nós mesmos, foi sempre objecto de curiosidade, por ser uma engrenagem misteriosa, dando assim a sensação de sermos “máquinas desejantes”. “A alma é detentora da sabedoria e o corpo é a prisão quando a alma é dominada por ele, quando é incapaz de reger os desejos e as tendências do mundo sensível.” O corpo encontra-se como lugar de todas as liberdades, e define-se como uma coisa vil submissa servil, tal como uma pedra ou um bocado de madeira, pode-se dizer que é linguagem porque pode ocultar a palavra.

“A arte também tem corpo?”

O Artista utiliza o seu próprio corpo na sua obra, e ao mesmo tempo cria dentro da arte outros corpos de personagens que transmitem o discurso corporal Artístico.

### **3.7. A obra de Arte Contemporânea criação de novos públicos (Autor/Observador-Co-Autor)**

Podemos afirmar que na *Body Art*, assim como na *Performance*, o artista passa a ser sujeito e objecto de sua obra. Assim sendo, concordamos com Sylvia Martin, (2006; 14), quando afirma que “o corpo continua a ser um tópico preferido por alguns artistas ainda hoje”. Porém, se, por um lado, a *Body Art* direcciona a sua comunicação, unicamente, para o corpo e suas habilidades, por outro lado, a arte da *Performance* é uma linguagem híbrida. Assim sendo, deste modo, cada vez mais as obras articulam diferentes modalidades como, pintura, teatro, música, dança, escultura, fotografia, interrogando a índole das representações artísticas, fazendo uma mistura de vários elementos e linguagens criativas numa mesma obra. Sucedendo-se os elementos que constituem a arte da *Performance* como o tempo o espaço, o corpo e o espectador. Ainda nesta linha de pensamento, concordamos com Freire, (1999; 95), quando afirma que “a fotografia para fins de documentação de uma *Performance* realizada difere, por conseguinte, de um trabalho de *Body Art*, cuja fotografia é feita pelo próprio artista e se dá concomitante ao trabalho como processo”.

De uma maneira mais prática, nas aulas de Oficinas de Arte, após ter havido, antecipadamente, a distribuição dos alunos em grupos, explorámos o tema apresentado, *Body Performance*. A motivação deu-se através do visionamento de vários vídeos e PowerPoint alusivos ao tema. Os alunos avançaram com o projecto combinando alguns recursos disponíveis (tanto humanos, como materiais), para a resolução do problema que cada grupo tinha em mãos, num exercício de aplicação dos conteúdos tratados anteriormente. À medida que foram avançando, nas diferentes fases da actividade, pretendeu-se o desenvolvimento da criatividade, num desafio ao seu pensamento ou *insight*, promovendo, assim, o desenvolvimento do pensamento criativo, nomeadamente, através da produção de ideias inovadoras e diferentes, podendo, deste modo, considerar-se o pensamento divergente, com especial destaque para a fluência, flexibilidade e originalidade.



Figura. 29 - Exemplo da *Performance* intitulada “Reacção”, mediado por tecnologia.

Esta metodologia que permitiu activar as tecnologias abrangidas, procedendo-se à sua experimentação, o que permitiu, inclusivamente, uma reflexão sobre as suas potencialidades, quer sobre as imagens captadas, quer na própria edição, em que foram feitas experiências videográficas, levando a um questionamento sobre as suas potencialidades e múltiplos caminhos criativos, assinalando e corrigindo o erro, até à consecução dos produtos finais. Estas aulas, na sua globalidade, envolveram a partilha, a técnica de *Brainstorming*, o envolvimento dos alunos, tanto a nível da teoria como da prática, de forma a adaptar os conhecimentos teóricos às necessidades dos projectos. Ainda a este propósito, é bastante elucidativo o facto de os alunos, em grupo, se terem exposto no recinto da escola, utilizando a tecnologia como instrumento e também como material expressivo na execução da *Performance* possibilitando, assim, uma maior interacção, com o espectador, ou seja com os colegas de outras áreas, que frequentam a escola. Neste quadro, importa salientar que basta o público participante da experiência performativa seja outro, para que a obra também seja outra. Do mesmo modo, os alunos criaram e desenvolveram a sua *Performance*, como se de uma pintura tridimensional se tratasse, desenvolvendo uma acção com o corpo, resultando numa forma diferente de se manifestarem como indivíduos e sujeitos em grupo. De igual modo, indo ao encontro das ideias anteriormente transmitidas, registamos a opinião de Sternberg, quando afirma que “na realidade, as pessoas geralmente trabalham em grupo e a colaboração pode estimular a

criatividade. Encoraje os seus alunos a colaborar com pessoas criativas porque todos aprendemos através do exemplo. Os alunos beneficiam da visão de técnicas, estratégias e de abordagens que outros fazem do processo criativo. Além disso absorvem o entusiasmo e a alegria que muitas das pessoas criativas manifestam à medida que entram na feitura de algo inovador” (Sternberg: 2003; 49).

Com efeito, torna-se pertinente evidenciar que o aluno, como *performer*, é um investigador, um explorador das possibilidades que a vida contemporânea lhe possibilita, de uma forma geral, desenvolvendo o seu processo criativo, verificando-se, assim, uma relação entre o *performer* e o espectador, mediada pela tecnologia. A ajuizar pelo que lemos, os artistas, sobretudo na *Performance Art*, têm vindo a explorar o impacto da tecnologia sobre o corpo, evidenciando-se, assim, reflexões acerca do corpo enquanto lugar<sup>22</sup> de expressão e experiência estética, na arte contemporânea. Nesta conjuntura, Bourriaud recorda-nos que “a influência da tecnologia sobre a arte que lhe é contemporânea exerce-se nos limites que ela circunscreve entre o real e o imaginário” (Bourriaud: 2009; 99). Não obstante, o mencionado, nesta unidade curricular, o protótipo adoptado assenta numa perspectiva multidisciplinar e de articulação entre as diferentes áreas curriculares, estando o enfoque na exploração performativa do corpo e do som. Justamente, neste campo, de uma forma bastante prática, tentou-se fazer com que o corpo, através da postura, o movimento, o ritmo, o som, o espaço, o cenário, o processo de criação artística, associado às artes performativas, estabelecesse instrumentos expressivos de comunicação útil com os demais elementos da Comunidade Educativa. Ocorre-nos acrescentar aqui um aspecto apontado por Nan Hoover (*in* Martin: 2006; 58), que “nos seus vídeos, instalações e *performances*, investiga constantemente os fenómenos de luz, movimento e espaço: coisas que na pintura apenas podem ser sugeridas”.

Recuperar-se-ia aqui a ideia de que anteriormente, no passado, o público era tido como um espectador passivo, a partir de dado momento, com a performance, passa a não ser exclusividade do artista, cedendo lugar às versões interactivas e experimentais, nas quais o público faz parte do evento, ao interagir com os protagonistas, e também produz arte, ao manipular objectos e participar do cenário. Logo, “na arte contemporânea as performances tornam-se cada vez mais dependentes da fotografia” (Freire: 1999; 108). As acções podem ser registadas com mais do que uma câmara. “Obviamente, do ponto de vista da recepção do público, ver a fotografia ou o vídeo de uma performance é muito diferente de presenciá-la, testemunhar directamente a sua existência. Para o espectador, a performance é sempre essa visualização da consciência do tempo. A recepção tátil, corporal e manipulatória,

---

<sup>22</sup> “As práticas contemporâneas de abordagem do Lugar elegem, igualmente, a experiência directa, a possibilidade de diálogo colaborativo, a especificidade contextual, o recurso a diversos meios para a realização de um trabalho. Tais características que o crítico de arte Nicolas Bourriaud encontrou no âmbito de uma estética relacional” (Traquino: 2010; 156).

assim como os odores e as sensações térmicas que, porventura, a envolver, não são reproduzíveis nas imagens fotográficas ou nos vídeos” (Freire: 1999; 104).

No trabalho levado a cabo com os alunos, o som foi escolhido e adaptado às mais diferentes situações. Posteriormente, os grupos de trabalho criaram pequenos vídeos a partir da utilização de dispositivos de fácil acesso para captação de imagem e para edição das mesmas, utilizando o programa *Première*. Podemos considerar “o vídeo um meio artístico explicitamente baseado no tempo. A tarefa do aparelho técnico é gravar sequências temporais e produzir estruturas temporais” (Martin: 2006; 17). Efectivamente, a comprová-lo sugerimos a descrição do processo de continuidade, de disposição, justaposição e associação de imagens, que foram recolhidas durante o processo, ao desenvolverem os seus projectos, assim como o movimento do corpo, enquanto elemento plástico em interacção com o espaço envolvente, ou começando pela ideia de espaço como campo perceptivo, unificam-se no dispositivo vídeo, como uma ferramenta criativa, expressiva, sempre em diálogo com o espaço circundante. Já as combinações com várias linguagens como vídeos, filmes, esculturas, *Performances*, computação gráfica e o universo virtual, fazem com que o público se surpreenda e participe da obra de forma mais activa, pois ele é o objecto último da própria obra, sem a presença do qual a mesma não existiria em sua plenitude.

Assim, quando se pensa no processo de criação de um vídeo, são infindáveis os pontos de partida, desde o conceito, ao visível, ao imediato, ao próximo, sentimos o outro, o mundo, nós mesmos, faz-se uma exploração prática da linguagem audiovisual tendo como finalidade o desenvolvimento de competências técnicas na captação e edição. O espectador estava próximo, numa comparência activa, como co-autor e envolvido em tempo real, tornou cada *Performance* num momento sublime e de troca entre as partes. Ora, o que ressalta é o facto de que tudo foi estruturado ao pormenor, pensado, desde cada gesto, cada objecto com seu significado, cada detalhe de movimentação corporal, um potencial discursivo dentro do conjunto da experiência. De resto, o conceito, a intenção do artista ao formular o seu trabalho é em grande parte a essência da própria obra. O conceito é uma preocupação logo inicial, tal como nos diz Cristina Freire, (1999; 90), “a ideia, o conceito, mais uma vez conta mais do que a realidade física de um eventual objecto criado pelo artista”.

O artista, baseado num conceito original que interliga as áreas dedicadas ao binómio corpo-tecnologia, promove o cruzamento das linguagens do vídeo e da performance, explorando narrativas, técnicas e estéticas com tendência experimental. Com a intenção de explorar a produção artística interdisciplinar contemporânea, valoriza-se a investigação, aquisição e partilha de experiências dos alunos e desenvolve-se a criação artística em áreas como *Performances*, criações audiovisuais, instalações, elaboração de exposições. Deve dizer-se

em abono da verdade que mediante a verificação dos componentes em questão, o *performer* (autor-actor) consegue criar uma imensidão de capacidades sob um ponto de vista que articula a ligação entre o individual e o grupo, e quanto mais complicada for a visão do mundo deste performer, mais consistente será o seu processo criativo e o impacto das *Performances* que vai realizando. Cumpre-nos ainda salientar, de forma resumida, algumas notas de Bourriaud que, em nosso entender, permitem captar os principais vectores de aspectos salientados anteriormente:

A performance é o exemplo mais clássico: uma vez realizada, resta apenas uma documentação sobre ela. Esse tipo de prática pressupõe um contrato com o observador, uma “combinação” cujas cláusulas tendem a se diversificar desde os anos 1960: a obra de arte não é mais aberta a um público universal nem oferecida ao consumo numa temporalidade “monumental”; ela se desenrola no tempo do acontecimento para um público *chamado* pelo artista. Em suma, a obra suscita encontros casuais e fornece pontos de encontro, gerando sua própria temporalidade (Bourriaud: 2009; 41).

Considerando tudo, em última análise, podemos ainda salientar que o que ressalta de importante neste estudo é o facto de que as artes performativas integram múltiplos e diversificados campos de abrangência e intervenção na sociedade contemporânea.





## O Nosso Conceito Silêncio

"Agora cala-te, torna-te mudo.

É dentro dos nossos silêncios, que podemos encontrar a nossa voz mais forte. Porque eu lembro-me, lembro-me que foi naquela rua movimentada e na festa de anos da minha tia que senti o verdadeiro silêncio.

Era na casa da minha avó, enquanto ela fazia o almoço e eu ouvia o bater dos tachos, ou então, naquele dia em que no corredor do hospital a luz fundia aquele pequeno zumbido, que eu realmente me dei ao prazer de ouvir o meu, o meu silêncio e me ficar a conhecer, mergulhar no meu ser e descobrir aquilo que sou, que quero e que preciso de ser."

*«There are times when silence has the loudest voice.»*

**Leroy Brownlow**

(Há tempos em que o silêncio tem a voz mais alta)

Figura. 30 - Corpo em *Performance*, alusivo ao conceito "silêncio".



### **3.8. Análise e reflexão de processos e práticas**

Numa perspectiva mais prática, tendo por base o trabalho efectuado com a turma, podemos concluir: como intervenientes no processo não foi fácil projectar as etapas relativas à planificação, tornando-se ainda mais problemático a definição dos passos da execução. Toda a dinâmica do processo, nesta fase, estabeleceu o caminho a seguir e as resoluções a adoptar no seu desenvolvimento. Já a reflexão sistemática que foi sendo feita por todos os intervenientes, no processo interactivo e cooperativo, conduziu o caminho a percorrer, tendo em conta os objectivos delineados, verificando-se sempre uma certa flexibilidade para alterar, introduzir, suprimir ou adaptar o que o projecto na sua conjuntura impunha.

Também o diálogo sobre os pontos fracos e sobre os pontos fortes, permitiu uma avaliação do processo e do produto, podendo ser considerado como mais uma oportunidade de reflexão que determinou o que se iria adoptar.

Depois da aplicação nas aulas do processo de desenvolvimento da criatividade de Sternberg & Williams, com o intuito de colocar em prática o desenvolvimento das experiências de sala de aula e tirar algumas conclusões. Por conseguinte, durante a sua realização estabeleceu-se um acompanhamento individualizado e com uma grande proximidade dos alunos em que estes tinham liberdade para questionar e sugerir novas ideias. O facto de o aluno questionar leva ao progresso e faz com que surjam realizações significativas tanto a nível profissional como pessoal. Além da grande interacção professor-aluno, houve também uma enorme necessidade de exibirem os projectos aos colegas, pedirem opiniões, especularem uma vez que estavam cientes de que tudo isto levava a um maior sucesso do trabalho a ser realizado. Uma competição saudável igualmente contribuiu significativamente para o êxito que foi alcançado.

Foi comprovado que, de facto, dar tempo ao aluno para que o seu pensamento seja o mais criativo possível, aumenta a qualidade do produto final. É de acrescentar que foi sempre transmitida a ideia de que o processo criativo pode levar ao sucesso ou ao insucesso e que têm de ser responsáveis o suficiente para admitir os erros e combater as falhas algumas vezes encontradas, não significando isto que correu mal o trabalho mas que pode ainda ser melhorado. Apesar destes pontos, o professor deve sempre encorajar o aluno a não desistir e a lutar por adquirir estratégias que promovem a criatividade do aluno associada à sua inteligência. O docente também se mostrou sempre receptivo a novas ideias e novos projectos, tendo mostrado aos alunos que se deve sempre arriscar e apostar na novidade.

É de salientar a enorme vontade em realizar projectos com êxito tanto em termos concretizável como em termos criativos. Foi importante constatar a relevância do ambiente

estimulante de sala de aula em que todos os recursos envolventes permitiram a concretização de bons projectos finais. Outro dos pontos a destacar foi, na verdade, a importância das visitas de estudo, a análise das obras de arte contemporânea no museu, da ida ao teatro e à dança, assim como a consulta de manuais quer na sala de aula como na biblioteca o que permitiu o conhecimento de obras e de artistas consagrados, dando oportunidade de registarem momentos, fazerem uma apreensão mais facilitada dos conceitos e adquirirem uma maior oportunidade para vingarem no mundo das artes, levando a uma grande inovação e progresso.



Figura. 31 - Exposição de fotografia digital sob o tema *Performance*.

### 3.9. A Arte Contemporânea interação com o processo de criação

A primeira grande observação que podemos registrar é a de que quando intitulamos a Arte de Contemporânea conferimos-lhe atributos distintos daqueles com que se caracterizou a Arte Moderna de meados do século XIX até o início do século XX. “A arte da segunda metade do século XX não corrobora qualquer definição. Contentou-se em ser contemporânea ao criar o mais extravagante dos inventários” (Pradel: 2002; 8). Julgamos ser possível afirmar que as diferenças entre uma e outra se começaram a acentuar por volta de 1950. De resto, “para preservar a liberdade adquirida na idade moderna, a arte contemporânea tem, assim, novamente de marcar uma distância em relação ao mundo não, evidentemente, afastando-se dele, mas também não se confundindo, assumindo plenamente a sua função de perspectivação simbólica” (Millet: 1997; 94). Mas, em nosso juízo, para compreendermos melhor a Arte Contemporânea convém conhecermos a Arte Moderna, as alterações sucedidas e como estas foram ocorrendo. Pois, de igual modo, a Arte Moderna rompeu com paradigmas de movimentos artísticos que a precederam, numa época em que dominava a representação da natureza, experimentando, nesses tempos recuados, novas possibilidades de expressão. Todavia, o que se pretende evidenciar é o facto de que “rejeitando a utopia das vanguardas, a arte contemporânea quer aproximar-se do público, fazer participar o espectador, confundir-se com a vida quotidiana” (Millet: 1997; contra-capá).

Neste quadro, relativamente aos novos meios de expressão artística todos os modos são aceitáveis e esse é talvez o traço mais estimulante da contemporaneidade. De resto, basta ter em conta as diversas linguagens Artísticas Contemporâneas, como a arquitectura, o teatro, a pintura, a dança, a música, que adoptaram uma configuração distinta, devido às modificações de modelos sociais, culturais, políticos, estéticos e económicos e os desafios provocados pela industrialização e pela globalização. No entanto, a crítica de arte, ao querer controlar demasiado o real, leva a que alguns artistas contemporâneos esqueçam que a “arte é da ordem da ficção, do simbólico e deriva de uma outra realidade” (*Ibidem*).

Por certo, o que circunscreve a contemporaneidade é a qualidade da linguagem utilizada, o aproveitamento do espaço para manifestar uma ideia, um conceito, e onde o que se manifesta é resultante da experiência e da inovação. A Arte Contemporânea “demasiado próxima, desempenha o papel de «novidade»”, segundo Anne Cauquelin (2010; 14), sugerindo um novo sobre o novo proposto, pela Arte Moderna, em desenvolvimento, em elaboração e em criação. Podemos considerar que as propostas compreendidas hoje como de Arte Contemporânea, preocupam as categorias e linguagens tradicionais da Arte

Moderna. “Para Greenberg<sup>23</sup>, o modernismo é, com efeito, a radicalização dos traços da arte moderna: abstracção e pureza formal, que tendem a conferir à arte uma autonomia total, abandonando as referências exógenas e extrapictóricas que ainda caracterizam a arte moderna” (*in* Cauquelin: 2010; 16), isto se tivermos presente as novas tecnologias, e o seu progresso muito rápido, desde a universalização da cultura, e o desenvolvimento do mercado da arte.

Indo ao encontro das ideias transmitidas, podemos afirmar que “existe verdadeiramente uma ruptura entre os dois modelos apresentados, o da arte moderna, pertencendo ao regime do consumo, e o da arte contemporânea, que pertence ao da comunicação” (*Ibidem* 59).

Hoje em dia, a inclinação da Arte Contemporânea, é a apreciação e interacção com o processo de criação em detrimento do produto, através das técnicas e métodos dos conceitos híbridos. A título de exemplo, podemos considerar as novas tecnologias para a Arte Contemporânea que não significam o fim, mas um meio que o artista utiliza, a que se adicionam as técnicas, questionamo-nos assim sobre o que visualizamos, um olhar mais atento que pensa, o trabalho do artista passa a exigir do espectador uma certa atenção.

No seu todo, a durabilidade e a preservação das obras, dos artistas contemporâneos, não reflecte grande preocupação, quando são ponderadas as apresentações processuais e os expressivos prioritários. Compete considerar que o processo de criação do artista é mais importante do que o resultado final, o produto. No entanto, temos de nos render à seguinte evidência, “embora a descontento dos puristas: a arte em processo nem sempre foi «contemporânea». Ou ainda, nem sempre nos sentimos contemporâneos da arte em processo. Com efeito, «arte contemporânea» é uma expressão que se impôs sobretudo a partir dos anos 80, suplantando, então, as expressões «vanguarda», «arte viva» e «arte actual»” (Millet: 1997; 7).

Contudo, a concepção, em si mesma, fomenta alterações nas relações entre o artista e o espectador e entre o objecto estético e o sujeito. Nessa medida, a Arte Contemporânea, vem cortar com a produção de objectos idealizados para serem apreciados, na sua contemplação por parte do espectador. O espectador torna-se, assim, parte integrante e imprescindível dessas mesmas obras, completando-as, experienciando-as.

Numa palavra, pelo que fica exposto, podemos mencionar aqui que se alteram as relações, entre o artista e o espectador, este estabelece novas relações, requerendo momentos de co-autoria na proposta da interactividade por meio das Instalações das *Performances*.

---

<sup>23</sup> Clement Greenberg (1909-1994), americano ensaísta, conhecido principalmente como um dos críticos mais influentes, activo, protagonista do cenário artístico americano do pós-guerra e possivelmente, o maior crítico de arte da segunda metade do século XX. O seu apoio para o expressionismo abstracto, acreditando na sua necessidade como meio de resistir à invasão da política e do comércio em arte. Criou a narrativa da arte moderna, de Manet a Pollock.

Segundo Paulo Bernardino, “esta é uma opinião que pode e deve ser discutida, uma vez que, os programas se alteram por solicitação dos próprios usuários/artistas, havendo nesse caso, uma interactividade. A essa questão soma-se o fato de que com a interactividade, os receptores tornam-se mais activos e possíveis co-autores. Esta questão coloca em cheque a noção de obra de arte normalmente aceita como sendo a criação de uma única pessoa — o artista” (Bernardino: 2006; 298).

Este processo também se pode repercutir numa pintura, em que o pintor deixa a obra em aberto, propositadamente, para o espectador soltar a sua pincelada, pois, foi justamente para esse efeito que não a completou. Significa isto que “enquanto a arte moderna havia provocado rupturas, a arte contemporânea empenha-se, pelo contrário, em reatar a ligação entre a arte e o público. A corrida pelo progresso das vanguardas terminou e, num tempo suspenso, cada obra aplica a sua própria perspectiva e cada espectador torna-se num ponto de referência” (Millet: 1997; 90). O que significa também que a Arte Contemporânea permite assim dialogar em sua produção com outras áreas do conhecimento humano, estabelecendo, desta forma, relações entre obra, o espaço, o espectador, o tempo, o som, o movimento, a novidade e o processo de execução. Porém, no entender de Catherine Millet (1997; 48) “o problema muito particular da arte contemporânea, é a sua relação com o tempo e com o infinito”. Assim dito, temos uma arte como idéia, como conceito, daí que a mesma pode ser constituída por momentos únicos, irrepetíveis. Outros requisitos importantes serão a determinação da intenção do artista, do conceito da significação e das instruções de montagem, aqui, reconhecidos como elementos indispensáveis. Logo, se tivermos apenas os elementos materiais integrantes, não conseguiremos ter a obra, nem expô-la.

Tudo isto traduz que o principal objectivo, do artista contemporâneo na maior parte das vezes é a ideia, o processo, os momentos da criação, a novidade, a exibição da obra ao público, enquanto o curador está mais ligado ao conceito estabelecido pelo artista para elucidar quanto à mensagem que pretende transmitir, com a exposição que está a decorrer. O curador e o conservador têm funções adicionais e colaborativas no que concerne à Arte Contemporânea. É imprescindível a compreensão da obra, o contexto em que está inserida, é o conjunto destes factores intrínsecos que lhe harmoniza o seu carácter único e particular. Recentemente, Anne Cauquelin tentou elucidar que “quando vemos uma obra dita de «arte contemporânea», vemos na verdade A arte Contemporânea no seu conjunto. A arte revela-se no seu próprio processo de produção. Expõe-se como totalidade, e totalidade fechada. Está presa aos seus mecanismos de transmissão” (Cauquelin: 2010; 51). Questionamo-nos sobre o percurso, por que atravessa o processo criativo, o seu circuito, os recentes e novos termos que têm vindo a ser utilizados, e suas relações com os valores estéticos.

Resumidamente, a Arte Contemporânea é constituída pela interacção de diversos elementos, onde os próprios artistas estão em mudança e pretendem encontrar caminhos, para comunicarem e expressarem suas obras, pois a arte tem essa liberdade, de exteriorizar o que se pensa, se sente e se vive, passando a submeter-se, muitas vezes ao público que a vê, ou até interage com ela, dependendo inclusive do local onde é exposta.

Outra questão que se reflecte é a de como pode ser pensada a Arte Contemporânea, no próprio museu, sob questões de originalidade, autenticidade e unicidade ao nível da produção artística do seu carácter experimental e efémero. A originalidade engloba noções de autenticidade, origens, originais, e prática discursiva do museu do historiador e do fazedor de arte. Por sua vez, o critério de autenticidade é fundamental para os historiadores e para os críticos. O artista de avant-garde reclama a originalidade como seu direito, o *Self* como origem do seu trabalho, a produção terá a mesma individualidade que ele, será único como ele, a sua singularidade, vai garantir a originalidade. Esta ideia pode ser complementada, pela que nos foi transmitida por Catherine Millet (1997; 50) quando nos diz que “o significado de uma obra reside não na sua origem, mas na sua destinação”.

Tendo por base o exposto, podemos afirmar que Sherrie Levine parece questionar o conceito de origem, e com ele a noção de originalidade. Nesta perspectiva, o trabalho de Levine desconstrói a noção modernista de origem, o seu esforço não pode ser visto como uma extensão do modernismo.

Porém, um número muito expressivo de artistas, já no período moderno, e ainda hoje, fundamentou suas actividades na influência do modernista Marcel Duchamp. Apesar de irónico, pode constatar-se que a Arte Contemporânea, ao romper com o Modernismo, tem como influência essencial, esse artista moderno. Daí resulta que a pertinência do fenómeno Duchamp depende do facto de a “influência do artista na arte contemporânea ter, aparentemente, aumentado ao longo do tempo. Por um lado, o número de obras que lhe são consagradas é cada vez mais importante: por outro, ele é a referência, explícita ou não, de muitos artistas actuais. Porquê? Porque este artista – que o dizia não ser – é, aparentemente, o modelo de um comportamento singular que corresponde às expectativas contemporâneas” (Cauquelin: 2010; 60-61). Logo, o artista francês abriu o caminho para os conceptualistas proporcionando-lhes exemplos de obras, de protótipos conceptuais, em que o mais emblemático e escandaloso dos *ready-made*<sup>24</sup> foi “a Fonte” (1917).

---

<sup>24</sup> “*Ready-made*: Termo inventado por Marcel Duchamp para designar os objectos fabricados, que ele expunha, tenuemente modificados pela sua mão, como obras de arte. O primeiro foi uma roda de bicicleta montada sobre um banco em 1913, mas Duchamp só começou a empregar o termo em 1915, quando intitulou uma pá para neve *En prévision du bras cassé*. Em 1917, o urinol intitulado *Fontaine* foi recusado no Salão dos Independentes de Nova Iorque. Para Duchamp, o *ready-made* era um pôr à prova do gosto e dos critérios de avaliação. A partir dos anos 60, muitos artistas começaram a utilizar este género de objectos «já feitos», mas com fins mais narrativos ou estéticos, ao ponto do termo de tornar genérico: fala-se da arte do *ready-made*, de objectos *ready-made*, etc.” (Millet: 1997; 135).

Podemos evidenciar que Marcel Duchamp concretizou um acto que foi primordial para toda a Arte Contemporânea e para a própria história da arte, ao instituir o *ready-made* no domínio das artes. Neste sentido, Anne Cauquelin defende a “ausência de estilo e de técnica, apenas «signos», ou seja sistema de indicadores que assinalam lugares. Ao expor objectos «já feitos», o artista dá a entender que apenas o lugar de exposição faz destes objectos obras de arte” (cf. Cauquelin: 2010; 63). O *ready-made* reflecte, assim, uma manifestação da intenção do autor, ao romper com os hábitos da operação artística, uma vez que trata de apropriar-se de algo existente, elege produtos industriais, executados com aplicação prática e não artística, podendo dar-se como exemplo o urinol de louça, e em (1913) “a roda de bicicleta”, elevando-os à categoria de obra de arte.

Detemos aqui a ideia de descontextualização de uma peça, para outro local, atribuindo-lhe, deste modo, outro significado. Abreviadamente, poderíamos dizer que “no meio deste terreno de desconstrução/reconstrução, domina o *ready-made*. Será ele o fundamento ou a gangrena da arte que lhe sucede? Aqueles que acreditam na arte contemporânea e aqueles que a atacam, continuam a defrontar-se, e a especular, em torno desta questão” (Millet: 1997; 42).

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a primeira ligação entre alegoria e a Arte Contemporânea pode ser estabelecida como a apropriação das imagens que ocorrem nos trabalhos de Sherrie Levine, gerando imagens através da reprodução de outras imagens. Deste modo, temos a apropriação do corpo como objecto artístico – *ready-made* de Duchamp, numa comparação com a apropriação do objecto. Logo, como nos dizem Rosa Oliveira e Isabel Azevedo (2009;164) “a apropriação tornou-se também uma estratégia artística importante, como meio de interacção e de criação, desenvolvendo uma nova dialéctica entre o artista e o público, embora as leis sobre a propriedade intelectual e os direitos de autor se tenham tomado cada vez mais restritivas”.



Figura. 32 - Marcel Duchamp, Fountain 1917, urinol de porcelana sanitária; 33x42x52cm.



Figura. 33 - Sherrie Levine, "Fountain After Marcel Duchamp", 1991, bronze.

É hoje consensual que a influência do dadaísta Marcel Duchamp mudou a natureza da arte, a partir de uma questão de morfologia, para uma questão de função, – de uma “aparência” para a “concepção” –, foi o início da arte “moderna” e o início da arte “conceptual”. Do exposto, pode aduzir-se que “toda a arte (depois de Duchamp) é conceptual (na natureza), porque a arte só existe conceptualmente” (Marzona: 2007; 6).

Indo ao encontro das ideias transmitidas por Catherine Millet é possível afirmar que “entre as diversas motivações que levaram Duchamp a expor objectos manufacturados, figurava o desejo de pôr à prova o gosto dos contemporâneos. O resultado impôs-se-lhe muito rapidamente (...) um consenso se acabou por impor, que um urinol, recusado em 1917 pelo júri de um Salão, abriu, sessenta anos mais tarde, a retrospectiva Marcel Duchamp no Centro Georges-Pompidou. Duchamp, quanto a ele, havia já concluído: «Eu dou àquele que a observa [obra de arte], tanta importância como àquele que a realizou»” (Millet: 1997; 42). No entanto, para além de todos os argumentos anteriores, podemos considerar que a cultura artística contemporânea tem vindo a formular a sua própria originalidade criativa, num processo de libertação contínua de modelos do classicismo ocidental, na direcção a uma fecunda aquisição de modelos de outra origem cultural. O tempo passou. No seu decorrer, fixou no passado muitas ideias, muitas imagens, muitos conceitos, muitas posições e formas de expressão. Isto leva-nos a formular uma questão: O que é que temos hoje na arte? Para a qual damos resposta: temos novas experiências, liberdade de expressão para criar, para retractar, para representar, temos a velocidade da vida quotidiana, a globalidade e a tecnologia. Bem vistas as coisas, estamos perante uma época em que se reproduzem obras que empregam as novas tecnologias em ambientes interactivos, cabendo aos espectadores também o papel de "artista".



Em simultâneo, podemos aferir que todo este processo, antes de ser um desafio ao espectador, um pensamento inovador, que permeia as obras, é-o para o próprio artista, que, durante o processo criativo, experimenta e avalia sua capacidade sensorial e perceptiva. De resto, não é necessário afirmar que a presença da Arte Contemporânea na Comunidade é indiscutível, como nos diz Jean-Louis Pradel (2002; 6), “hoje a arte está em todo o lado. Não reconhece margens nem fronteiras”, a arte progrediu nos espaços públicos e, na maioria das vezes, não é reconhecida, como Arte, é mais compreendida, quando analisada e contextualizada historicamente.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que, na Arte Contemporânea, o próprio ambiente torna-se obra, é a arte que actua actualmente, será património cultural da posteridade. Além do mais, não esqueçamos que a arte é história, não precisa mais ser eterna, nem é feita para perdurar. Se tivermos em conta a arte desta segunda metade do século XX, ela é “plural, indistinta e instável. Invasora, situa-se para além do belo e do feio. Próxima e distante arrisca a sua vida, e talvez até a sua sobrevivência, numa relação conflituosa com a própria vida” (Pradel: 2002; 6). Além de tudo o mais, é cada vez mais política e provocativa, porém, sempre original e criativa, o efémero, o momento, a passagem do tempo, assinalam boa parte das obras contemporâneas.

Em síntese, a sua problematização anda muito ao nível da formação de conceitos sobre o mundo, no qual habitamos, está em constante sintonia com a realidade quotidiana, na qual vivemos, discutindo e questionando sobre a mesma. Todavia, a Arte Contemporânea, porque é global, mostra-se como uma vasta presença, mais em termos sincrónicos do que diacrónicos.

Afigura-se igualmente importante mencionar que dentro da conjuntura histórica um tema que é constantemente analisado é a representação do corpo. Neste sentido, as explorações da arte, actualmente, incidem na temática do corpo enquanto conceito cultural em constante significação. Muito abreviadamente, no entender de Carlos Vidal (2003; 9) “o «corpo», ou a sua «representação», é um dos lugares obsessivos do panorama da arte actual”. Por conseguinte, nenhum tema é mais importante para as pessoas, do que ele próprio o *self*. Podemos acrescentar aqui um aspecto apontado por António Damásio (1996; 239) quando afirma que “a linguagem pode não ser a fonte do *self*... mas é certamente a fonte do «eu»”. Consequentemente, não só os indivíduos, mas também os lugares que conhecem, permitem um alargamento do *self* de uma forma socialmente metafórica “a infindável reactivação de imagens actualizadas sobre a nossa identidade (uma combinação de memórias do passado e do futuro planeado) constitui uma apreciável parte do estado do *self* tal como o entendo” (*Ibidem* 236). Em qualquer parte do mundo, o *self* começa com o corpo, contudo abrange mais do que o corpo. Em alguns países, refere-se mais ao psicológico do que ao físico,

porque tem pensamentos e atitudes que são socialmente aceites e assumem vários papéis na sociedade. O corpo enquanto elemento essencial da nossa individualidade e identidade é aquilo que de mais próximo usufruímos, para além da simples matéria orgânica. “O «corpo» enquanto lugar obsessivo de produção artística sublinha o facto de que abordar um «corpo», enquanto tema, só é possível quando ao mesmo tempo se fala do *corpo do médium* o que, neste caso discentes, docentes e artistas, recorrem para o presentificar” (Vidal: 2003; 10). Assim, recuperar-se-ia aqui a ideia de que, na contemporaneidade, observamos o corpo como lugar de construção de sentidos, espaço de investigação e criação de novas realidades, em conexão com diferentes meios que se apresenta como aparelho produto de linguagem.

Revela-se aqui uma múltipla abrangência, o corpo surge como experiência de arte, através do vídeo, em que o corpo e máquina são ao mesmo tempo contexto e conteúdo, interpretando-se na construção de significados, nas Artes Visuais, onde são privilegiados os espaços de experimentação e realização de projectos artísticos. O corpo surge, assim, como “um tema (autónomo) que presentifica uma forma (é o corpus da forma, se quisermos), por isso instala-se na linha da frente da representacionalidade. É o elemento incontornável de representação e presentificação estéticas, quer quando o artista dirige o seu trabalho à conceptualização, quer à fisicalidade” (*Ibidem*).

Segundo leituras efectuadas, podemos destacar artistas que ponderam em suas obras, os avanços a nível das tecnologias, influenciam a capacidade da sociedade em trabalhar com o corpo, com a memória, com a identidade com a auto-representação entre outros. “Aliás, a fotografia torna-se, ela mesma, a base para uma forma de “performance híbrida”, como os auto-retratos de Cindy Sherman (New Jersey, EUA, 1954). Nesse caso, vale reflectir sobre a crescente articulação entre as propostas artísticas, a princípio não vendáveis e alheias ao princípio do mercado da arte, e as propostas mais contemporâneas em que o circuito artístico (o mercado inclusive) é parte inerente da realização do trabalho” (Freire: 1999; 108).

Considerando tudo, hoje em dia confrontarmo-nos com linguagens artísticas, desde as mais tradicionais, como a gravura, a escultura, a arquitectura e até as despoletadas a partir da evolução tecnológica, como a fotografia digital, os vídeos, o cinema, instalações, performances, entre outros. Neste sentido, Catherine Millet (1997; 41) é de opinião que “uma parte considerável das obras produzidas no século XX inscrevem-se na tradição, herdada do pensamento do século XIX, dita especulativa. Estas obras não são tanto representações ou explorações do mundo ou do ser humano, mas reflexões sobre a definição da própria arte” tudo isto leva-nos a interrogar, e faz com que estejamos em constante actualização. Para tanto, é imprescindível que o professor esteja em constante

investigação, em pesquisa, em estudo ao nível da produção e crítica reflexiva, permitindo, assim, uma actualização permanente em relação à cultura e à educação. Por sua vez, foram os avanços tecnológicos, onde todas as tecnologias podem ser utilizadas, e a sua inclusão na educação e na produção artística contemporânea, que levaram a grandes mudanças.

Logo, “como obra do instante ou do desenrolar de um processo, as performances podem, de certo modo, permanecer no tempo [através da] documentação fotográfica, [dos] vídeos e [dos] filmes que perenizam o gesto fugaz. Muitas performances, no entanto, perderam-se [devido à] inexistência de registos” (Freire: 1999; 103). Contudo, para as interpretar, é necessário o desenvolvimento de uma cultura de formação, de leitura, de vivência e de análise da produção artística, uma vez que está em estudo o seu processo, pois é este tipo de arte que encontramos nos museus e, por conseguinte, os alunos têm de interpretá-la, descodificá-la, daí ser igualmente necessário levá-los a decifrar os conceitos.

Por sua vez, “os meios de expressões multiplicaram-se e descompartimentaram-se. Inaugurando e renovando modos de dar forma e de mostrar, de inscrever a obra e o seu projecto, de antecipar os seus efeitos no tempo e no espaço, de estabelecer com os seres e as coisas cumplicidades inéditas” (Pradel: 2002; 6-8). Estas subtis variações nas múltiplas possibilidades de uso de materiais, espaços e tempos, levaram a que a Arte Contemporânea não separe a rua e o museu, sendo possível, aqui, neste último, visualizar objectos utilizados do nosso quotidiano. Enquanto isto, nos museus convencionais as obras são vistas de forma sagrada e divina. Mas, o mais surpreendente, é que “este mimetismo do museu relativamente às obras traduz-se pela saída do museu para fora dos seus próprios muros - é o movimento centrífugo, que não faz senão seguir o movimento esboçado pelos *happenings* de rua, pelos *earthworks* em pleno campo, pelas telas de *Support - Surface* penduradas nas árvores” (Millet: 1997; 80).

Tendo por base a leitura do livro *Poéticas do Processo: Arte Conceitual no Museu* de Cristina Freire, vimo-nos a questionar as competências de interacção do museu de Arte Contemporânea com as exposições patentes nos mesmos. É, assim, essencial reter que a investigação museológica pode observar os percursos por onde a Arte Contemporânea flui, não só na criação mas também no processo. O mesmo sentido caricatural pode recolher-se nos “pincéis vivos de Yves Klein que deixaram as telas marcadas pelos corpos femininos que ali imprimiram suas formas azuis. A pintura antropométrica (1960) configurou-se inicialmente como um processo, uma performance na qual a actividade do artista – dirigindo a pintura pelos pincéis vivos tal qual maestro – é apreendida, hoje, através dos relatos ou imagens fotográficas. As fotos são índices das obras, sinais do processo da sua formulação.

Nas performances as fotografias registam o ocorrido, ali, naquele momento” (Freire: 1999; 103).

Ocorre, no entanto, que o museu de Arte Contemporânea pode ser considerado um processo ao vivo que tem como características fundamentais a pluralidade, a diversidade e o dinamismo, tendo em conta a necessidade de diálogo. “O primeiro problema que se coloca ao conservador, é a definição e a interpretação da própria designação da sua instituição: museu de arte contemporânea ... ocupa-se, por definição, da mudança na arte ... Segue-se, assim, inevitavelmente, que o museu de arte contemporânea perturba de forma contínua, um sistema à procura do equilíbrio ... Assim, provoca tensões e torna a vida difícil ao público” (Millet: 1997; 14). Ainda no respeitante à Arte Contemporânea e, agora, considerando o processo educativo no qual o aluno possa entender estas questões da actualidade, desenvolvem-se sentidos e significados que direccionam sua acção no mundo, inserido no contexto cultural em que se encontra.

É hoje consensual que as novas formas de aprender e de dar a conhecer o processo criativo advêm do facto de nos focarmos na ideia de que a educação artística hoje em dia é uma educação para a vida. Assim sendo, Ostrower foca uma ligação da criatividade com a vida: aqui, o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado no viver humano. De facto, criar e viver podem interligar-se (cf. Ostrower: 2009; 5). Este estudioso encara a criatividade como potencial próprio da condição do ser humano, onde as potencialidades e os processos criativos não se reduzem apenas à arte.

Uma mais aguda consciência da situação, permite-nos destacar que as propostas da Arte Contemporânea, pela efemeridade, aproximam arte e vida como experiências equivalentes. Assim sendo, concordamos com Ostrower ao fazer uma ligação com a vida, uma vez que a arte e a vida têm uma certa ligação no respeitante ao que é efémero, no que é relativo ao que acontece na duração – do tempo e no espaço – como processo.

De resto, “quando a arte intervém no *real*, mais do que na *ficção*, ela corre o risco de desencadear um processo, que não poderá controlar” (Millet: 1997; 105). Curiosamente, numa comunidade abraçada por Internet, por sistemas de comunicação, contexto que os autores dominam, acaba por incorporar todos os processos desde a pesquisa, passando pelo processo de criação, a execução do próprio projecto, e pelo processo artístico, verificando-se inclusivamente a possibilidade de identificar linguagens e relações comunicativas na obra, assim como também permite a resolução de diferentes questões que tenham a ver com o contexto do espaço expositivo. Muito abreviadamente, podemos acrescentar que, no entender de Anne Cauquelin (2010; 107), “com a arte digital, o que o crítico deve escrever, não é a imagem, resultado passageiro do avaliar de um processo,

mas o próprio processo de elaboração, que exige um conhecimento dos procedimentos criados, um vocabulário e uma gramática (...)” próprios.

Já na vertente do artista, este pertence a um mundo globalizado e localizado, constituindo um ser contextualizado que tenta conjugar as suas características individuais de modo a que resulte um processo único e específico de criação. Ele contém uma intenção, apesar da existência do acaso em tudo que realiza, tendo, porém, sempre o contexto social como condicionante do processo criativo proposto. Perante a pesquisa realizada, configura-se que o processo de criação e comunicação se encaminha na organização da produção da obra artística na contemporaneidade.

Podemos finalizar, considerando que dentro da contextualização da obra de arte contemporânea, temos a necessidade de ponderar um amplo conjunto de processos envolvidos desde o processo de criação, o circuito da arte, os sistemas e a própria comunicação da obra inserida na sociedade. Assim sendo, concordamos com Jean-Louis Pradel quando nos diz que a arte, “refém de um campo, social, cultural e institucional, mas também de um campo económico aparentemente cada vez mais específico, difundiu-se, mediatizou-se e democratizou-se como nunca. Ao longo deste período, a arte apoderou-se de um público, de uma diversidade e de uma extensão sem comparação com aquele que encontrou no decorrer da sua longa história. Objecto de especulações intelectuais, políticas ou financeiras, a sua diversidade e a sua presença triunfam sobre a indiferença mais obtusa para fascinar uns, provocar outros, e tornar-se catalisadora de dados encarniçados” (Pradel: 2002; 6).

## Conclusões

Desenvolvido o percurso desta investigação, podemos concluir que, não obstante ser um conceito abstracto, a Criatividade é multifacetada e abarca múltiplas dimensões humanas, sendo por isso, difícil de definir. Numa breve síntese, a abordagem à teoria das Inteligências Múltiplas, ao elucidar as diversas manifestações que o cérebro humano pode apresentar, é uma condição necessária, pois possibilita uma nova concepção de avaliação da aprendizagem.

Os projectos desenvolvidos na Escola Secundária Alves Martins, em Viseu, focados na pesquisa realizada para esta dissertação, no âmbito do Mestrado em Educação Artística Contemporânea, estabeleceram uma situação marcante de aprendizagem. Assim, o trabalho desenvolvido foi muito positivo, uma vez que os alunos, para além de alcançarem os objectivos propostos nas planificações, estiveram sempre empenhados nas actividades, quer individualmente, quer em grupo, cumprindo o que lhes suscitámos, com ânimo e determinação.

Os projectos foram apresentados, não de forma estereotipada, mas antes de uma forma criativa e original, sem dificuldade em romper fronteiras. Os projectos de ensino que envolveram o aluno, a escola e a comunidade, onde estão inseridos, abriram assim espaços para um ensino mais humano, visto que nas Artes o professor tem a possibilidade de potenciar o imaginário e a audácia do aluno, não deixando de respeitar, sempre que possível, o tempo e os limites de cada um.

Importa por isso evidenciar que pretendemos formar alunos conhecedores e críticos, já que o ensino proporciona o desenvolvimento da personalidade, estimula a criatividade e possibilita a transformação da realidade em representação. Desta forma, leva-os a uma reflexão persistente em que o ambiente favorável é essencial para que se consigam expressar. O aluno, ao criar, desenvolve a inteligência e o pensamento divergente que, produz a alteração de percepções, novas estratégias de organização de ideias e de enunciação de conceitos.

Os resultados obtidos permitem o entendimento entre criatividade, pensamento criativo e processos criativos, manifestando, deste modo, que é possível ensinar e cultivar capacidades criativas. Logo, a criatividade como factor metodológico primordial para o acto de criar, não é apenas um momento, é um processo que envolve uma série de fases, é uma etapa do processo criativo. Isto faz com que constitua uma habilidade em desenvolvimento constante, com o aperfeiçoamento da qualidade do nosso pensamento. A comprová-lo, já Torrance, em (1976; 35), afirmava que a criatividade é caracterizada enquanto um processo:

“preparação, incubação, iluminação e revisão”. Observamos, ainda, que, para além dos resultados obtidos, valorizamos o empenhamento, o envolvimento, a determinação dispensada nos projectos, pois o essencial é aproximar o aluno da arte, e essa vertente só é conseguida com entusiasmo. Em suma, a arte estimula a estruturação e a cognição dos alunos, auxiliando a desenvolver outras áreas de conhecimento.

Podemos aferir que a inteligência e a criatividade estão interligadas, em que a primeira potencia a segunda, embora esse grau de potenciação esteja dependente de vários factores tais como a motivação, a emoção, a personalidade, entre outros. Cabendo à escola o papel de criar condições para potenciar, quer a criatividade, quer a inteligência. Todos os alunos são inteligentes e criativos, mais uns do que outros, o que nos incumbe é saber quais os tipos de inteligência que cada aluno possui para os poder encaminhar, estruturar e motivar, ensinando-lhes métodos de trabalho em conformidade com os interesses e capacidades, para que cada um se consiga exteriorizar através da sua criatividade.

É exequível concluir que, criar e ser criativo, depende do desenvolvimento e do estímulo de cada um. Isto só pode ser proporcionado através da estruturação de um conhecimento, que os habilite a serem originais, na sua própria representação artística, nas mais diversas linguagens.

Apesar da Arte Contemporânea não fazer parte do currículo, ela é entendida como uma realidade mais próxima, no tempo e no espaço, para a grande maioria dos alunos. O seu estudo proporcionou situações distintas de ensino, em que não houve nenhum tipo de obstáculo em relação aos conteúdos desenvolvidos durante todo o processo. Para além do já exposto, contribuiu para o entendimento estético da arte como problematização da sociedade, tanto a nível político, social ou cultural. Há ainda a registar o importante papel que o professor desempenha no processo de ensino-aprendizagem dos alunos através da criatividade. Esta prática de ensino, ajudará e estimará o pensamento criativo dos alunos e professores, havendo assim, maior possibilidade de termos alunos criativos se tivermos professores criativos.

Em síntese, podemos também dizer que a Arte Contemporânea estabelece com o espectador novas relações, exigindo-lhe, a maior parte das vezes, a co-autoria na proposição da interactividade. É de reconhecer que a intervenção performativa não é ajustável a qualquer lugar, ou seja, ela só tem sentido quando ocorre no espaço específico para o qual foi pensada, deixando de fazer qualquer sentido quando esse local é alterado.

Como ponderação final aferimos que a *Performance* não só usa a arte como representação, mas também estimula a espontaneidade, o que leva a uma aproximação entre arte e vida. A exploração de novos suportes, como o corpo em si, demonstra a possibilidade de o artista ser tanto o sujeito como o objecto da sua obra. Muito resumidamente, constatamos que a

Arte Contemporânea é o resultado de um percurso, de um processo de criação, em detrimento do produto. A arte não é vista como uma exposição, mas como uma forma de diálogo entre o artista e o público.



## Referências Bibliográficas

Alencar, Eunice M.L. Soriano de (1991) *Como desenvolver o potencial criador. Um guia para libertação da criatividade em sala de aula*. Brasil. Editora Vozes Petrópolis.

Alencar, Eunice M.L. Soriano & Fleith, D. S. (2001) *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2ª edição. São Paulo. Editora pedagógica e universitária.

Alencar, Eunice M. L. Soriano & Fleith, D. S. (2003) *Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília. Volume 19, n.º 1, pp.1-8.  
<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf> [Acedido em:02.05.2011]

Alencar, Eunice M.L. Soriano & Fleith, D. S. (2007) *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades*. Porto Alegre. Editora Artmed.

Alencar, Eunice M.L. Soriano & Bruno – Faria, M. Fátima & Fleith, D. S. e cols. (2010) *Medidas de Criatividade: Teoria e prática*. Porto Alegre. Editora Artmed.

Almeida, Leandro S. (1983) *Teorias da Inteligência*. Porto. Edições Jornal de Psicologia.

Amabile, T.M. (1983) *The social psychology of creativity*. New York: Springer. In Alencar, E. M.L.S. & Fleith, D.S. (2003) *Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília. Volume 19, n.º1, pp.1-8.  
<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf> [Acedido em:01.06.2011]

Amabile, T.A. (1989) *Growing up creative*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press. In Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003) *Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília. Volume 19, n.º1, pp.1-8.  
<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf> [Acedido em:01.06.2011]

Amabile, T.A (1996) *Creativity in context*. Boulder, CO: West-view press. In Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003) *Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília. Volume 19, n.º1, pp.1-8.  
<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf> [Acedido em:01.06.2011]

Antunes, Celso (2004) *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Lisboa. Edições Asa. Seis e dez anos de idade. Petrópolis. Editora Vozes.

\_\_\_\_\_ (2006) *As inteligências múltiplas e seus Jogos. Introdução Vol.1*. Petrópolis. Editora Vozes.

\_\_\_\_\_ (2006) *As inteligências múltiplas e seus Jogos. Inteligência espacial*. Petrópolis. Editora Vozes.

Bahia Sara, Nogueira I Sara (2005) *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Relógio D Água Editores.

Bahia Sara (2008) *Intervenção: Promoção de Ethos Criativos*. In Moraes, M,F,& Bahia, S. *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. Braga. Psiquilíbrios.

Bastos, Paulo Bernardino (2006) *Intersecção das novas tecnologias na criação da imagem nas artes plásticas no final do séc. XX: a imagem, a tecnologia e a arte*. Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento em Estudos de Arte apresentada ao Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Bourriaud, Nicolas (2009) *Estética Relacional*. São Paulo. Martins.

Bono, E. (1970) *O Pensamento Criativo. Como adquiri-lo e desenvolvê-lo*. Petrópolis. Vozes.

Bono, E. (2005) *Os seis Chapéus do Pensamento*. 1ª edição. Editora Pergaminho.

Candeias, Adelinda A. (2008) *Criatividade: Perspectiva integrativa sobre o conceito e a sua avaliação*. In Moraes, M, & Bahia, S. *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. Braga. Psiquilíbrios.

Cauquelin, Anne (2010) *Arte Contemporânea*. Publicações Europa América.

Ceia, Carlos (2003) *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. 4.ª edição. Lisboa. Editorial Presença.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1996) *Creativity*. New York: HarperCollins. In Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003) *Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília. Volume 19, n.º 1, pp.1-8.  
<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf> [Acedido em:07.05.2011]

Csikszentmihalyi, M. (1999) *Implications of a systems perspective for the study of creativity*. In Sternberg, R. J. (Org.). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, pp. 313-335. In Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003) *Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília. Volume 19, n.º 1, pp.1-8.  
<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf> [Acedido em:07.05.2011]

Csikszentmihalyi, Mihaly (2002) *Fluir. A Psicologia da Experiência Ótima Medidas para Melhorar a Qualidade de Vida*. Lisboa. Relógio D' Água Editores.

Damásio, A (1996) *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo. Companhia da Letras.

Eça, Teresa (2009) *Red Visual. Boas Vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas*.  
<http://www.redvisual.net/pdf/9-10/art7.pdf> [Acedido em:01.07.2011]

Eça, Teresa. Pardiñas, Maria. Martínez, Cristina. Pimentel, Lúcia. (2010) *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. Porto. Edição APECV.  
<http://pt.scribd.com/RIAEaArt> [Acedido em:09.09.2011]

Eco, Umberto (2002) *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. 9.ª edição. Lisboa. Editorial Presença.

Freire, Cristina (1999) *Poéticas do Processo – Arte Conceitual no Museu*. Universidade de São Paulo. Editora Iluminuras.

Gardner, Howard (1985) *A nova Ciência da Mente. Uma História da Revolução Cognitiva*. Relógio D' Água Editores.

\_\_\_\_\_ (1993) *Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática*. Porto Alegre. Editora Artes Médicas.

\_\_\_\_\_ (1994) *Estruturas da mente*. Porto Alegre. Editora Artes Médicas.

\_\_\_\_\_ (1999) *Arte, Mente e Cérebro. Uma Abordagem Cognitiva da Criatividade*. Porto Alegre. Editora Artes Médicas.

\_\_\_\_\_ (2008) *Cinco Mentes para o Futuro. As capacidades cognitivas que pode conquistar e desenvolver para ter sucesso*. Lisboa. Actual Editora.

Guilford J.P/Gomes, Joaquim Ferreira (1975) *A estrutura da Inteligência e a Criatividade: as investigações de J.P Guilford*. Coimbra. Casa do Castelo.

Martin, Sylvia (2006) *Vídeo Art*. Taschen.

Marzona, Daniel (2007) *Arte Conceptual*. Taschen

ME/DEB (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Miel, Alice (1972) *Criatividade no Ensino*. São Paulo. Ibrasa.

Millet, Catherine (1997) *A Arte Contemporânea*. Lisboa. Instituto Piaget.

Miranda, L.& Almeida, L. (2008) *Estimular a criatividade: O programa de enriquecimento escolar "Odisséia"* In Moraes, M,& Bahia, S. *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. (279 - 300) Braga. Psiquilíbrios.

Moraes, Maria de Fátima (2001) *Definição e Avaliação da Criatividade: uma abordagem cognitiva*. Edição da Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Colectânea – Monografias em Educação e Psicologia. Braga.

Munari, B. (1987) *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*. Lisboa. Presença.

Oliveira, Rosa Maria (2007) *Novas Tecnologias, novas Fronteiras de Criação Artística: percursos e desafios*. Livro de Actas – 4º SOPCOM.

Oliveira, Rosa Maria e Azevedo Maria Isabel (2009) *Arte, Ciência e Tecnologia Imaterialidade da Arte com Novos Media* In III Congresso Internacional de Arte, Novas Tecnologias e Comunicação. Universidade de Aveiro, Portugal.

Ostrower, Fayga (2009) *Criatividade e Processos de Criação*. 24ª ed. Petrópolis. Editora Vozes.

Pradel, Jean-Louis (2002) *A Arte Contemporânea*. Edições 70.

Robert E. (2009) *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Robinson, Ken e Aronica L. (2010) *Elemento*. Porto. Porto Editora.

Roteiro para a Educação Artística (2006) *Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO.

<http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf> [Acedido em:10.04.2011]

Sanches, Isabel (2005) *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção e educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.

Sousa, Fernando Cardoso de (2000) *A criatividade como disciplina científica*. Universidade de Santiago de Compostela.

Sternberg, R.J. & Lubart, T. (1995) *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York. The Free Press. In Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003) *Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília. Volume 19, n.º1, pp.1-8.

<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf> [Acedido em:05.05.2011]

Sternberg, R.J. (2000) *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre. Artmed.

\_\_\_\_\_ (2002) *Estilos de Pensamento. A importância do seu conhecimento na escolha de estratégias de aprendizagem*. Lisboa. Editora Replicação.

Sternberg, R.J. Williams, M. Wendy (2003) *Como desenvolver a criatividade do aluno*. 2ª ed. Editora Asa.

Torrance, E Paul (1976) *Criatividade: medidas, testes e avaliações*. São Paulo. Ibrasa.

Traquino, Marta (2010) *A construção do Lugar pela Arte Contemporânea*. Edições: Húmus.

Vidal Carlos (2003) *O corpo e a forma. Dois conceitos o mesmo tema. (Cindy Sherman/ Arnulf Rainer)*. Porto. Mimesis.

Wallace, Michael J. (1998) – *Action Research for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press.

## Referências da Web

- [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf). [Acedido em: 20.12.2010].
- [http://www.komarca.com.br/diariodacreche/salas\\_ambiente\\_2.htm](http://www.komarca.com.br/diariodacreche/salas_ambiente_2.htm). [Acedido em 9.12.2010].
- <http://www.webartigos.com/articles/22029/1/>. [Acedido em: 27.12.2010].
- <http://www.artezen.org/inteligencias.html>. [Acedido em: 18.12.2010].
- <http://repositorio.esep.pt/bitstream/handle/10000/371/TM-ESEPF>. [Acedido em: 7.12.2010].
- <http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/6030/4651>. [Acedido em: 1.12.2010].
- <http://alegrolla.blogspot.com/2008/12/cinco-mentes-para-o-futuro.html#links>. [Acedido em: 23.12.2010].
- [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/res03\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/res03_33.pdf). [Acedido em: 7.2.2010].
- [http://www.infopedia.pt/\\$robert-sternberg](http://www.infopedia.pt/$robert-sternberg)). [Acedido em: 3.1.2011].
- <http://www.osvaldomorais.com/index.php/Artigos/teoria-comportamentais-e-cognitivas.html>. [Acedido em: 4.1.2011].
- [http://www.newhorizons.org/future/Creating\\_the\\_Future/crfut\\_csikszent.html](http://www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_csikszent.html). [Acedido em: 7.1.2011].
- <http://artenaescola.wikispaces.com/Historia+da+Arte>. [Acedido em: 9.1.2011].
- [http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/multiplas\\_inteligencias.htm](http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/multiplas_inteligencias.htm). [Acedido em: 10.1.2011].
- [http://www.ocaiw.com/galleria\\_maestri/image.php?](http://www.ocaiw.com/galleria_maestri/image.php?) [Acedido em: 12.1.2011].
- <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf> [Acedido em: 20.2.2011].
- [http://www.dgfdc.min-edu.pt/Programas/Oficina\\_Artes\\_12.pdf](http://www.dgfdc.min-edu.pt/Programas/Oficina_Artes_12.pdf) [Acedido em: 15.2.2011].
- <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf> [Acedido em: 1.4.2011].
- [http://creativity.netslova.ru/Stages\\_of\\_the\\_creative\\_process.html](http://creativity.netslova.ru/Stages_of_the_creative_process.html) [Acedido em: 8.9.2011].
- [Sites.google.com/site/faadsaze/home3](http://Sites.google.com/site/faadsaze/home3) [Acedido em: 10.12.2010].

## Anexos

### Tema - Identidades



#### Fotografia: Auto – Retrato

*Auto-retrato é uma manifestação artística que consiste em aprofundar a reflexão sobre si mesmo.*

*Para Mogholy-Nagy e Rodchenko, o retrato jamais poderia ser uma imagem única, para mostrar a multiplicidade do ser, deveria ser sequencial.\* (in o auto – retrato: um estudo sobre a construção fisionómica como arbitrariedade em Artur Barrio por Virgínia Araújo)*

O meu trabalho fotográfico iniciou-se com base nestas frases e no trabalho auto-retratista de Andy Warhol, este trabalhou a seriedade, primeiramente, com objectos consumidos pela população e que se encontravam no supermercado, mostra-nos a relação com a *Pop Art* e reforça uma vida social encenada, através da fotografia.

Posso ainda dizer que o meu trabalho fotográfico se sente influenciado pela *Pop Art*, visto que esta se interessa pela multiplicidade e pelo processo de repetição. A *Pop Art* e a fotografia têm uma relação ontológica como disse Dubois.

Como apoio o ideal sobre a multiplicidade do ser, soube, rapidamente que o meu trabalho teria de ser multiplicado em diversas fotografias que representassem tanto o que fui como o que sou. Olhando para mim, sei que nunca poderia ser apenas uma só pessoa, que carrega diversos gostos, afinidades, passatempos, opiniões. O meu “eu” fragmenta-se e multiplica-se em diversas pessoas que todas juntas formam o meu exterior. Através da série de fotografias que produzi transporte para fora, os meus outros “eus” escondidos dentro da imagem que exteriorizo.

Escolhi a fotografia a preto e branco porque me permite outro tipo de contrastes fortes ou tons subtis e dá ênfase à fotografia e às linhas do rosto no retrato.

Em conclusão, o meu trabalho exprime o que sou ou o que fui, sem artefactos, sem a necessidade de utilizar meios de ocultar identidades ou de me transformar em outra pessoa. Apareço como sou, em diferentes contextos pessoais.

## Tema - Identidade

### Auto-retrato

Inspirei-me na artista Helena de Almeida, visto que utilizei o meu próprio corpo e lhe adicionei componentes plásticos. Longe do trabalho desta artista, uma vez que Helena trabalha com a pintura pós fotografia, eu decidi fazer experimentação, utilizando a pintura no meu corpo e de seguida fotografá-lo.

Escolhi o busto e as mãos que definem expressões, posicionamento da cabeça, e dinamismo da mão, a partir daí trabalhei com posições variadas.

Explorei este conceito como sendo parte de mim, do meu corpo e da minha própria identidade e, por isso, nas fotos, atinta que se espalha no meu corpo (face e pés) acaba por ser parte de mim mesma e eu parte dessa tinta escura que se derrama intensamente na minha pele.

Posteriormente às fotos houve uma edição aprofundada destas, desde corte, a transformação em preto e branco, acentuação dos traços pessoais e aumento de contraste para dar “vida” à própria tinta.

Neste trabalho os limites entre a pintura e a fotografia e talvez a escultura são quebrados e, por isso, livres de barreiras.



## Auto-representação

### Mutilação

Sexo: feminino, nacionalidade, Portuguesa

Eu, uma simples rapariga que vive num país da Europa Ocidental, sou livre, sou do sexo feminino e não sou discriminada por isso, o homem não é superior a mim e eu tenho o direito à sexualidade tal como todos.

Nunca nada que faça parte de mim, me foi retirado sem ainda saber da sua existência. Sou feliz, tenho direito ao conhecimento, à igualdade e sexualidade.

Nome: Khadi

Sexo: feminino, nacionalidade: Senegalense

Ela era uma simples criança que vivia na inocência dos seus 7 anos, num país africano, onde a tradição, dói e ata, onde o sexo feminino é considerado inferior, sendo, só e apenas, uma máquina de procriação.

Ser mulher neste país, mais propriamente de etnia Soninké, é não ter direito à sua própria sexualidade. Aqui uma das mais duras e dolorosas barbaridades é permitida em nome da tradição, a Mutilação Genital.

Esta violência, dirigida às mulheres é, para além de socialmente silenciada pelos familiares das crianças, também do mesmo sexo, é culturalmente justificada e politicamente tolerada.

Como tema “Identidades” decidi dar a conhecer um pouco mais desta penosa e muitas vezes mortal tradição, que está ao mesmo tempo tão longe de mim em distância e tão perto uma vez que faz parte de mim e de todas as pessoas do sexo feminino, que não podem permitir tamanha discriminação e violência. A faca que aparece nas fotografias representa todas as familiares que compactuam com tamanha barbaridade e que não dão sequer a oportunidade a estas crianças de viver a vida que as espera.

Porque não, por minutos, tentar colocar-me na pele e dor destas crianças que nunca vão poder crescer decentemente?

Sim, é praticamente impensável imaginar tal dor, mas porque não sensibilizar através da arte? Eu penso e faço-o “porque sim”.



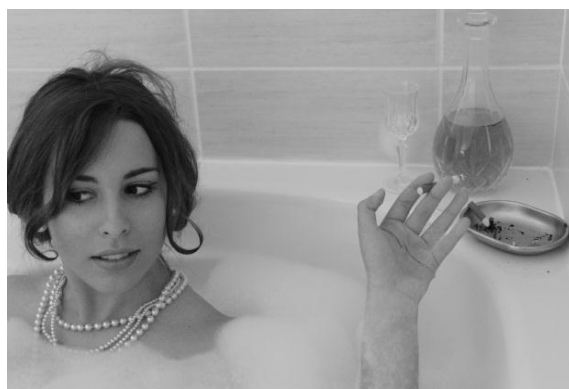
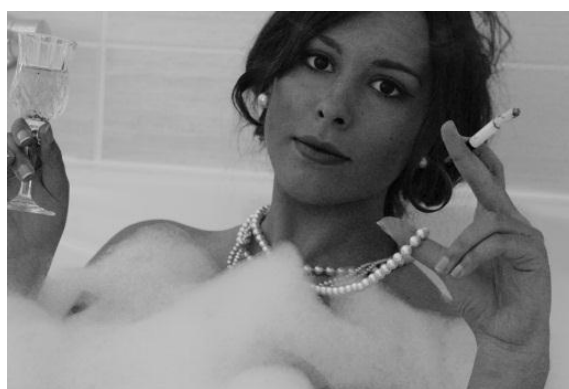


## Identidades

Neste trabalho de fotografia, baseei-me na Cindy Sherman (Auto Retrato). O conceito do meu trabalho remete-nos para a época dos anos 60, época em que a mulher começa por se revelar, tomando liberdade em exprimir-se.

Esta época foi marcada pelo clássico representado principalmente pela “Madame Chanel” onde predomina o Glamour, Luxúria. Onde o batom, o pó e as pérolas e perucas estavam na moda. Enfim, a figura feminina era o foco principal da década.

Para criar o meu trabalho, comecei a encenar um cenário – banheira com espuma, cigarros, um copo com licor, colar de pérolas, brincos, etc. Em cada fotografia preocupei-me em representar várias posições e enquadramentos e até mesmo “close up”. Editei as fotografias no programa Photoshop – a preto e branco com alto contraste para dar um efeito mais antigo.



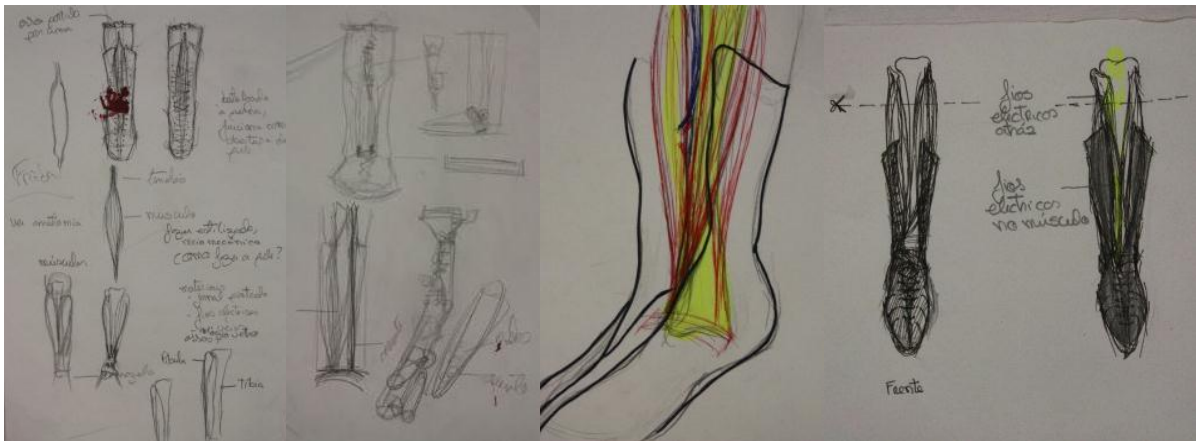
## Projecto Identidades

Conceito: "O que é o amor?" foi a frase que me inspirou para fazer o trabalho. Porquê? Porque o amor é algo que hoje em dia já perdeu valor, que já não é o que era antes. O que será o amor? Amor de mãe? Amor de irmão? Amor de paixão? Amor de amigo? Como é que uma palavra tão pequena, apenas com quatro letras e pouco grafismo pode conter algo tão importante que pode decidir a vida de uma pessoa? E hoje em dia, será que falta? Será que há em demasia? Tentei incorporar todas estas contradições no meu trabalho de fotografia para a disciplina oficina de artes, a este trabalho dei o nome de "O Que É O Amor?"

Na sua realização utilizei a técnica de "Light Painting", sobre esta técnica: "Pintar com a Luz". Em um ambiente totalmente escuro ou com pouca iluminação, perto da escuridão, e usando uma câmara que possua o modo de longa exposição fixa em um tripé, o fotógrafo usa diferentes fontes de luz como se fossem pincéis. Podem-se usar lâmpadas ou lanternas comuns para "pintar" a cena.



## Projecto de uma aluna alusivo ao tema: “Os sapatos do artista”



“Ao comparar as várias peças mecânicas com os meus desenhos e com a estrutura anatómica da perna humana, escolhi as peças que melhor se enquadravam na estrutura normal de uma perna, não esquecendo também o valor estético e tendo em conta a harmonia da composição. Comecei por fazer alguns esboços nos quais me baseei para fazer o trabalho final.



### Processo de construção

Após ter reunido todo o material necessário comecei por tirar medidas à altura da bota e por fazer o músculo necessário à parte de trás da perna, seguidamente fiz a estrutura interior do osso e servi-me de jornal para fazer a forma exterior, o qual cobri com papel e cola branca para dar a textura e a cor necessárias. O osso e o músculo estão ligados por uma peça, que contem uma roldana suportando uma corrente necessária ao funcionamento da perna, o suporte da perna é feito por uma peça metálica situada lateralmente, a quase toda a altura da perna.

Juntei um conjunto de fios eléctricos simulando “vasos sanguíneos”.

### Projecto de uma outra aluna sobre o tema: “Os sapatos do artista”



Após um esboço simples, seguiu-se a pesquisa de imagens relativas ao sistema solar incluindo todas as suas formas e elementos. Em consequência, houve uma tentativa de adaptação a todo este *brainstorming* de ideias que surgiu na minha mente a algo menos abstracto e que pudesse evidenciar a fusão das ideias. Assim, foram utilizados sapatos velhos e elementos reciclados para concretizar o projecto. No entanto, várias limitações se impuseram, salientando a escolha dos materiais mais adequados e o modo como se iria dar uma ideia de suspensão a toda aquela estrutura planetária.

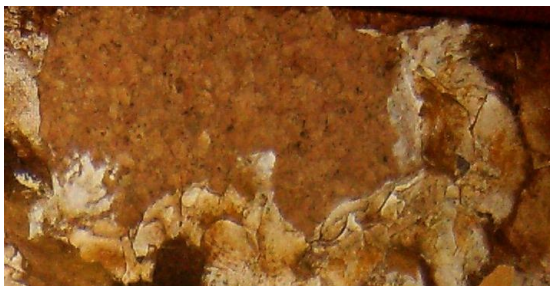


A escolha dos anexos seleccionados contribui para melhor ilustrar algumas das descrições de projectos dos alunos e das referências que vão sendo feitas ao longo de todo o trabalho.





**Pormenor da materialidade dos projectos**, de uma aluna, aplicando sempre materiais diversos e moldáveis, [muito simples], desde a cortiça, passando pelo cartão, pó de mármore e acrílico, num percurso da **bidimensionalidade à tridimensionalidade**.



Produto final do projecto desenvolvido pela aluna



Trabalhos de uma exposição na escola

## **CD.ROM**

- 1 - Apresentação de materiais didáticos para a prática da disciplina.
- 2 - A motivação para as aulas de Oficina de Artes, de imagens de arte contemporânea.
- 3 - Pesquisa elaborada pelos alunos, desenvolvimento do projecto, e apresentação à turma.
- 4 - Vídeo, interdisciplinaridade com a BECREAP.
- 5 - Vídeos, Fotografias e PowerPoint de trabalho elaborado em grupos – Performance.